

VERÔNICA FLEITH

**ASPECTOS CONCERNENTES ÀS ORIGENS DO PSIQUISMO NA
ESTRUTURAÇÃO DAS CRIANÇAS AUTISTAS E PSICÓTICAS: contribuições ao
contexto da educação inclusiva**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área Temática: Cultura e Processos de Ensino e Aprendizagem, Linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano no Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientadora: Prof^a. Dr^a. Tamara da
Silveira Valente**

CURITIBA

2012

*Dedico este trabalho aos meus pais (in memoriam);
a minha mãe, que abriu as portas
para meus sonhos, para o inconsciente, e para a Psicanálise,
e ao meu pai, que me ensinou a perseverança no trabalho.*

AGRADECIMENTOS

Muitos fizeram parte importante do percurso que culminou nesta pesquisa, sendo eles: familiares, amigos, professores, interlocutores no campo da Psicanálise e da Educação, pacientes. A todos agradeço pelas contribuições.

Especialmente agradeço a minha orientadora, a professora doutora Tamara da Silveira Valente, que ouviu cuidadosamente os meus dizeres sobre as interrogações que culminaram nesta pesquisa; que acreditou na minha capacidade de pensar e de explicitar meus pensamentos e minhas deduções, tendo me ensinado a torná-las compreensíveis através de articulações e desdobramentos menos apressados; que pôde ouvir e interrogar minhas crenças, minhas experiências clínicas e minhas leituras, respeitando ao mesmo tempo minhas escolhas e interpretações; e cuja leitura “parágrafo por parágrafo” deste trabalho instigou-me a ir além nas articulações possíveis e na forma de transmiti-las através da escrita.

Ao professor doutor Leandro de Lajonquière, pela agudeza de sua percepção e pela objetividade de suas críticas, me auxiliando a refletir sobre como um psicanalista pode contribuir no campo da Educação, ao deixar de lado a idealização e a presunçosa tendência prescritiva.

À professora doutora Tânia Stoltz, por acreditar nas contribuições possíveis da Psicanálise e deste trabalho para a discussão em curso sobre a inclusão escolar das crianças autistas e psicóticas, e que, mesmo estando em outro país, aceitou o convite para discutir esta pesquisa.

Ao Dr. Fabio Thá, que contribuiu na minha formação como psicanalista e como pesquisadora, e que, ao me levar a ler e a considerar com mais profundidade alguns conceitos do campo psicanalítico, antes considerados por mim como intocáveis, passou a ocupar um lugar de referência em meu percurso, sempre mantendo nas interlocuções um ambiente de leveza e de alegria, e nas trocas, instigadas por verdadeiros enigmas, a clareza de que são os enigmas que incitam a pesquisar e a dialogar, permanecendo como questões abertas à discussão e afastadas dos dogmas.

Aos professores do Setor de Educação, em especial a professora doutora Sandra Regina Kichner Guimarães, a professora doutora Tânia Braga Garcia, a professora doutora Taís Moura Tavares, a professora doutora Helga Loos, o professor doutor Paulo Vinicius Baptista da Silva, a professora doutora Clara Brenner Mindal, cujo envolvimento com o ensino e a pesquisa é notável, e cuja abertura ao diálogo é instigante, promovendo a necessária interdisciplinaridade e considerando o valor das diferentes abordagens no campo da Educação.

À amiga Maria Aparecida Pedrosa, que me acompanha, apoia e incentiva desde a formação em Psicologia, e que me inspira com sua atitude de dedicação, seriedade e sabedoria para com as questões da clínica e da vida.

Aos companheiros da Associação Serpiá, que se tornaram grandes amigos em função da cumplicidade obtida diante das conquistas, das crises e dos impasses vividos por esta ONG, no atendimento a crianças com riscos em sua estruturação psíquica, e na manutenção do desejo necessário a perseverar nesse trabalho.

Ao amigo e psicanalista Eduardo Vicenzi, por me incentivar a “ter asas”, a ousar, lembrando do valor da tradição e dos clássicos, mas acreditando no valor da busca da renovação.

As minhas filhas Lorena e Natália, por aceitarem, com paciência, que sua mãe precisa responder a alguns enigmas também. Ao pai delas, João, por me acompanhar e incentivar nessas buscas.

Às crianças autistas e às crianças psicóticas que me ajudaram a interrogar algumas equivocadas concepções sobre o ser humano, que me instigaram a manter abertas algumas interrogações sem respostas fáceis ou simples, que me desafiaram a pensar, a partir de encontros inusitados, no que precisa ainda ser investido por um novo olhar, por uma nova ligação, por uma nova construção.

RESUMO

Esta pesquisa se insere no debate sobre os desafios da educação inclusiva de crianças e adolescentes autistas e psicóticos e teve como objetivo principal investigar e desenvolver conceitos que elucidem os processos de pensamento e linguagem no autismo e na psicose infantil. Também buscou fornecer subsídios teóricos a educadores que permitam conceber a singularidade decorrente dos processos de estruturação psíquica dessas crianças, de forma a contribuir na sustentação do desejo no trabalho com a educação inclusiva. A metodologia adotada para essas finalidades foi a pesquisa bibliográfica. Realizou-se uma pesquisa de conceitos dentro do referencial psicanalítico, partindo do conceito de representação tal como desenvolvido por Freud, percorrendo o desenvolvimento de seus conceitos, bem como de Silvia Bleichmar e Piera Aulagnier. Após situar o leitor da importância das articulações interdisciplinares no campo da educação inclusiva, lembrando sobre os processos segregatórios constituintes do laço social e da polêmica diagnóstica em torno dos conceitos de autismo e de psicose na infância, a pesquisa investigou os aspectos concernentes a constituição da subjetividade em seus primórdios, a articulação entre a representação e a pulsão, a fundação do inconsciente, a instalação do autoerotismo, os primeiros modos de inscrição psíquica que oferecem a rede de base entre as representações e a ancoragem para o processo de constituição do *eu* e de seus processos identificatórios. São realizadas articulações dos conceitos com os fenômenos encontrados no autismo e na psicose, refletindo-se sobre o processo de simbolização nessas estruturas psíquicas, e enfatizando-se que tais processos dependem de como estão inscritas as representações, se existem representações pulsionais investidas e das suas retranscrições em representações de palavra, tanto quanto da possibilidade da configuração do *eu* representacional narcisista. Ao longo da pesquisa foi se evidenciando o modo como o psiquismo, desde seus primórdios, metaboliza os efeitos dos encontros com outros psiquismos, o que tem efeitos nas possibilidades de enlace ao outro e de simbolização da experiência subjetiva, tanto quanto nas defesas psíquicas eventualmente necessárias e nas reações diante dos demais. Diante de cada encontro que um ser humano, provido de um psiquismo, experencia em sua vida, produzem-se representações próprias e uma organização e dinâmica particular entre elas, sendo uma metabolização singular do sujeito em vias constituição, uma criação própria. As conclusões conduzem a algumas reflexões sobre o ato educativo diante de crianças com autismo e psicose, levando essas reflexões a que, por um lado, se considerem os limites da condição psíquica específica de cada criança, e por outro, apontam para a necessidade de manutenção do desejo de que alguma ação, algum som, alguma palavra dirigida à criança possa favorecer nela uma abertura ao enlace com o outro e com a cultura.

Palavras-chave: educação inclusiva, desenvolvimento do pensamento e da linguagem, crianças autistas e psicóticas, representação e pulsão, processos de simbolização.

ABSTRACT

This research fits into the debate concerning the challenges presented in the process of Inclusive Education of autistic and psychotic children, and more specifically the aim was to investigate and develop concepts that can contribute to elucidate the processes involved in the development of thought and language in this children. Also, in order to contribute with the maintenance of the desire in the educators to go on working with Inclusive Education, this study intended to bring theoretical support with the purpose of providing them with concepts to help them to take into consideration the uniqueness on the processes of these children as they structure their mental life. The methodology adopted to achieve these purposes was the bibliographical research based on the psychoanalytic references, starting from the concept of representation as developed by Freud, until the concepts proposed by Silvia Bleichmar and Piera Aulagnier. After clarifying the reader about the importance of the interdisciplinary articulations, the presence of all kinds of segregations in this process and the controversy concerning the diagnostics of autism and psychosis in children, when one speaks of Inclusive Education, this research investigated the aspects concerning the constitution of subjectivity in child in her early days, the articulation between the representation and the pulsional force, the foundation of the unconscious, the installation of autoerotism, and the primary modes of psychic registration that will provide the basis for the process of identification. The work followed proposing some link between the concepts and the phenomena presented by the autistic and psychotic children connected with the process of symbolization in these psychic structures, emphasizing that such processes depend on how the inscriptions of the representations happened, if they were invested and retranscribed in word, as well as the possibility of engendering a narcissist representation of the I. As this study developed it became possible to deduce the way the psyche, since its origin, metabolizes the effects of the encounters with the other, which has effects on the symbolization of the subjective experience, with the consequences on the linkage with others as well as the necessary psychological defenses and reactions towards them. Being so, it seems possible to say that, in the encounter with the other, a human being, provided with a psyche, creates its own representations and produces a dynamic and particular organization among them, turning out to be a singular subject. The conclusion leads to some reflections about the educational act, when considering the school inclusion of children with autism and psychosis, that goes in two directions: one consists in the necessity of considering the limits and the possibilities of the specific mental condition of each child, and other points out to the necessity of the maintenance of the desire that some action, some sound, some word addressed by the teacher to the child is able to encourage her to open herself to produce a link between her and the other and, furthermore, with the culture.

Key words: inclusive education, development of thought and language, autistic and psychotic children, representation and the pulsion force, process of symbolization.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1 – Pesquisa em Psicanálise	16
CAPÍTULO 2 – A Psicanálise diante da articulação interdisciplinar perante o desafio da inclusão de crianças autistas e psicóticas	22
CAPÍTULO 3 - A segregação diante da loucura	26
CAPÍTULO 4 – Os conceitos de autismo e de psicose na infância	
4.1 A polêmica diagnóstica	33
4.2 O conceito de autismo e psicose dentro das diferentes linhas teóricas no campo da Psicanálise	37
CAPÍTULO 5 - A estruturação do psiquismo	
5.1 As origens do psiquismo: o conceito de representação articulado com o conceito de pulsão em Sigmund Freud	46
5.1.1 A constituição do eu na teoria freudiana e sua relação com o mundo exterior e com os objetos	60
5.2 Silvia Bleichmar: nas origens do psiquismo, os pré-requisitos para a simbolização	64
5.3 Piera Aulagnier : contribuições sobre as origens do psiquismo e o processo originário	72
5.3.1 Aulagnier e suas contribuições ao estudo sobre a psicose	80
CAPÍTULO 6 - Articulações conceituais com os fenômenos em crianças autistas e psicóticas	
6.1 Pensando o autismo em crianças	88
6.2 Pensando a psicose em crianças	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	117

INTRODUÇÃO

A loucura, longe de ser uma anomalia, é a condição normal humana. Não ter consciência dela, e ela não ser grande, é ser homem normal. Não ter consciência dela, e ela ser grande, é ser louco. Ter consciência dela, e ela ser pequena, é ser desiludido. Ter consciência dela, e ela ser grande, é ser gênio.

Fernando Pessoa

O encontro com a diferença, entre as pessoas, tem sido assunto de minha particular inquietação e reflexão desde que me indaguei sobre os motivos que me conduziram a estudar o autismo e a psicose segundo a perspectiva da psicanálise. Parto da idéia de que a diferença, de um modo geral, causa estranhamento, e que podemos em alguns momentos transcender esse estranhamento e a querer saber de nós mesmos e do outro, mesmo o outro sendo radicalmente diferente. Nesses casos, podemos ir além das diferenças e captar nuances sobre o ser humano, chegando até mesmo a descobrir nessas nuances o que possa ser de alguma forma semelhante ou familiar. Além disso, essa diferença pode produzir reações de impacto e de perplexidade, e desse modo fazer com que as pessoas se afastem e não queiram se deparar com os efeitos que o encontro produz. Na aproximação com sujeitos autistas e psicóticos, radicalmente diferentes na sua forma de falar, de pensar, de viver e de se relacionar com os outros, o encontro pode ser assustador e angustiante. Diante do encontro com a diferença, há pessoas que se envolvem e outras que se recusam a se envolver. Acredito que estas percam a possibilidade de realizar algumas descobertas, uma vez que esse encontro pode ser instigante e transformador.

Vivemos numa época em que falar em inclusão tornou-se corriqueiro e banal. A banalidade decorre do fato de que não estão sendo consideradas as condições em que a inclusão acontece. Na educação, tem-se falado muito em educação inclusiva, cujo paradigma está fundamentado no princípio ético de acolhimento, de respeito e de inserção das diferenças - sociais, culturais, físicas e emocionais - no interior da escola, que tem mobilizado educadores, clínicos, e outros profissionais que se ocupam da educação e do tratamento das crianças autistas e psicóticas. No entanto, parece haver uma idealização no que se refere às possibilidades dos encontros entre estes sujeitos e uma negação dos processos de

segregação ainda existentes. Segundo o novo paradigma, cabe à escola incluir em sua proposta educacional os alunos com “necessidades educacionais especiais”¹, o que constitui um avanço uma vez que essas crianças sempre foram segregadas ao longo da história da humanidade, notadamente os ‘deficientes’ e os ‘loucos’. Mais do que simplesmente acolhê-los, a proposta é de que a escola ajuste efetivamente suas intervenções de forma a favorecer a socialização, a aprendizagem e a inserção desses alunos no laço social mais amplo.

Mas as crianças com deficiências e síndromes, especialmente as que apresentam transtornos psíquicos, têm maiores dificuldades de inserção na escola, muito embora a escola se constitua num dos primeiros e importantes espaços de promoção de inclusão social dessas crianças. Acredita-se que, o fato de as crianças estarem na escola parece produzir nelas uma percepção de que ela é “uma dentre várias” e isso tem um efeito fundamental nas suas vidas (KUPFER, 2001, p. 36). Ao contrário, quando não podem frequentar a escola, são facilmente categorizadas como ‘especiais’ ou ‘deficientes’, e, em decorrência disso, são alvos de menores expectativas quanto as suas chances de um desenvolvimento possível, com maiores chances de serem segregadas no olhar e nas expectativas dos adultos. O novo paradigma também recomenda que uma sociedade democrática busque construir espaços sociais em que todos os cidadãos, independente de suas diferenças ou particularidades, possam ter alternativas de convívio que promovam desenvolvimento, o que no campo educacional estabelece o desafio da educação inclusiva.

¹ Termo que foi consagrado a partir do Relatório Warnock, em 1978, após diversos questionamentos sobre as categorias que classificavam as deficiências, entendidas como tendo cunho pejorativo. O relatório entende que pessoas com ou sem deficiências podem apresentar dificuldades de aprendizagem, encaixando-se na condição de alunos com “necessidades educacionais especiais” exigindo respostas educativas adequadas, além de medidas preventivas para evitar que os problemas de adaptação à escola se originem ou se intensifiquem. Também se incluem nessa condição, os alunos que eram anteriormente nomeados como tendo condutas típicas de distúrbios invasivos do desenvolvimento e os considerados com altas habilidades/superdotados. No Brasil, a expressão necessidades educacionais especiais foi legalizada no Art. 58 da LDB 9394/96, tendo sido o resultado de um movimento em prol de uma escola inclusiva; a expressão tornou-se mais abrangente, aplicando-se não só aos alunos com deficiências mas também a todos aqueles “excluídos” por diversas razões. (MEC, 2006, p 32-34).

Quando se acompanha a inserção escolar das crianças autistas e psicóticas observa-se que os educadores sentem-se muitas vezes preocupados e/ou incomodados diante dessas crianças que apresentam modos bastante diferenciados de pensar e de se relacionar com os demais. Algumas crianças com transtornos psíquicos graves mostram alheamentos nas relações pessoais, dificuldades no engajamento social, chegando até mesmo a evitar o contato através do olhar. As suas falas, quando existem, são, na maioria, incompreensíveis e pouco dialógicas, isso quando algum diálogo é possível, pois possam se mostrar impermeáveis à fala, como se essa não as pudesse modificar. Essas crianças podem apresentar atitudes bizarras, incluindo o isolamento radical e a auto e heteroagressividade.

Acredita-se que tais manifestações indicam sofrimento psíquico e a conseqüente dificuldade ao inserirem-se no laço social. Para a teoria psicanalítica, essas crianças com estruturas psíquicas singulares situam-se dentro das categorias diagnósticas do autismo ou da psicose. Pensar sobre as diferentes estruturas psíquicas é importante para entender como ocorrem suas possibilidades de fazer laço com os demais e de representar e significar a experiência. Neste ponto, podemos nos perguntar: a escola está atenta a esse modo diferenciado e singular de pensar e utilizar-se da linguagem, na criança autista e psicótica? Ou essas diferenças produzem angústias, desencontros e sucessivos desinvestimentos em direção à criança ou mesmo um desinvestimento em relação ao próprio trabalho do educador? Não existiria um abismo entre o que a escola propõe enquanto aprendizagens e o que criança pode oferecer no encontro com os demais tendo esse modo particular de estabelecer relação com os demais, e com a linguagem?

Cabe esclarecer aqui que aquilo que a teoria psicanalítica chama de autismo e psicose a psiquiatria moderna insere nas categorias Transtornos Globais do Desenvolvimento¹, Esquizofrenias² e outros transtornos psicóticos. Tal distinção

¹ Nomenclatura utilizada pela Classificação Internacional das Doenças – CID 10, que inclui o autismo infantil, o autismo atípico, a síndrome de rett, outros transtornos desintegrativos da infância, transtorno com hipercinesia associado a retardo mental e a movimentos estereotipados, Síndrome de Asperger, outros transtornos globais não especificados.

² Nomenclatura do Cid 10, que inclui a esquizofrenia, os distúrbios esquizotípicos e delirantes, de aparecimento não específico na infância, mas importantes para um diagnóstico diferencial. Incluem os sintomas: eco de pensamento, inserção ou bloqueio de pensamento ou irradiação de pensamento;

evidencia concepções diferentes sobre a natureza e a etiologia dessas psicopatologias.

As intervenções educacionais partem do pressuposto de que o processo de construir símbolos, formar conceitos e enunciados, incide no desenvolvimento. Os educadores, quando praticam a inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas, apostam na sua aprendizagem e na construção de laços sociais mais amplos, utilizando-se de intervenções que contam com a capacidade simbólica dessas crianças. Também os clínicos, por sua vez, através de suas intervenções, apostam na criação de recursos simbólicos próprios ao sujeito que sustentam seu processo de subjetivação. Mas, antes de falarmos em aprendizagem ou em processo de subjetivação, no caso das crianças autistas e psicóticas, precisamos indagar sobre as particularidades da constituição subjetiva dessas crianças: quais as reações possíveis que um ser humano pode ter diante da presença do outro, de suas ações e de suas palavras, que incidirão na sua estruturação psíquica e no engajamento intersubjetivo que, por sua vez, afetarão seu pensamento e a relação deste com a linguagem? Entende-se que, se as intervenções partirem do pressuposto de que todos se engajam nas trocas intersubjetivas, pensam e manejam os símbolos e a linguagem igualmente, educadores e clínicos poderão estar exigindo dessas crianças algo que sua estruturação psíquica não lhes confere como possibilidade. Saber desses limites poderá relativizar a idealização, permitindo um encontro verdadeiro com a diferença. Não estamos dizendo que os ideais educativos mereçam ser abandonados, pois acreditamos que esses ideais precisam ser o norte para o qual a atividade educativa sempre se dirige. Uma coisa é almejar, como um adulto, que uma criança se enlace nas relações com os demais e se insira no pacto civilizatório e na cultura. Outra coisa é almejar que todas irão se inserir de forma natural no laço ao outro, na linguagem e no discurso. E que a escola poderia ensinar tudo para todos. Faz-se necessário olhar para alguém desse idealizado, para

delírios diversos; vozes alucinatórias; alucinações persistentes em qualquer modalidade, neologismos, quebras ou interpolação no curso do pensamento, resultando em incoerência ou fala irrelevante; comportamento catatônico, tal como excitação, postura inadequada ou flexibilidade cêrea, negativismo, mutismo e estupor; sintomas "negativos" como apatia marcante, escassez de fala e embotamento ou incongruência de respostas emocionais.

o real e possível para cada criança. Deparar-se com o real e possível, nos casos de crianças autistas e psicóticas, é também tentar resolver o enigma que essas crianças despertam: por que nem todo sujeito se insere no laço com os outros seres humanos e nem se utiliza da linguagem da mesma forma? Quais são as vias pelos quais essas crianças percorrem em seus processos de subjetivação, as quais não necessariamente contam com o que a escola requer: o pensar conceitual? Deparar com essas crianças é deparar-se com um funcionamento de pensamento e linguagem bastante primitivos, no entanto esse funcionamento revela aspectos do processo iniciais de subjetivação de todos os sujeitos.

Acredita-se que em função da particularidade dos processos de pensamento e de inserção na linguagem nas crianças autistas e psicóticas, as intervenções exigem uma condição subjetiva dos educadores e clínicos que os incite a um trabalho delicado e laborioso, exigindo muita atenção aos passos, muitas vezes pequenos mas importantes, que cada criança mostra ser capaz. E nesse ponto salienta-se a importância de se ter um olhar para os avanços e não para o déficit. Algumas definições do autismo e da psicose baseadas exclusivamente nos fatores etiológicos orgânicos, que não consideram a importância dos fatores intersubjetivos, podem acirrar a tendência de se olhar para o déficit e, conseqüentemente, desencorajar intervenções que apostem no enlace ao outro como via de promoção do humano.

No campo da educação, quando a ação do professor vem acompanhada de uma rede de apoio à inclusão, composta pelos demais educadores que integram o universo escolar e dos outros profissionais especializados que trabalham com esta criança, tem-se mais chances de que a inclusão dessa criança seja pensada a partir da sua singularidade e dos efeitos que os encontros da criança com os demais produz em todos os envolvidos, facilitando desse modo que os profissionais envolvidos reflitam sobre seu ato. Acredita-se que a atenção às singularidades das crianças autistas e psicóticas possa conduzir à leitura e à interpretação das suas manifestações e produções simbólicas, de modo que se possa extrair sentidos para os seus gestos, para as suas ações e para suas falas, e produzir com isso uma aproximação com sua condição subjetiva real e possível. Isso pode favorecer o diálogo institucional e interdisciplinar em que cada educador, aqui também considerado na sua condição subjetiva real e possível, possa se apropriar de suas

percepções e impressões, dando voz as suas reflexões e angústias. Podendo dar voz inclusive a uma eventual impossibilidade de desejar manter-se nesse trabalho ou, pelo contrário, investir esse trabalho com seu desejo.

Para os profissionais que se encontram em sua prática com crianças autistas e psicóticas e transformam suas inquietações em enigmas, acredita-se que os conceitos provenientes da Psicanálise podem contribuir para a elucidação dos processos de pensamento e linguagem dessas crianças, e como consequência disso podem auxiliar esses profissionais a pensar seu ato e os efeitos que as crianças neles despertam. O que a singularidade de cada criança e os encontros com ela desperta no educador? As descobertas da psicanálise quanto às manifestações subjetivas atreladas ao funcionamento psíquico no qual estão implicados as defesas, os conflitos, as angústias, podem contribuir no entendimento da diferença, diferença entendida aqui como modo particular de manifestação da relação entre pensamento e linguagem.

A autora desta pesquisa tem verificado que um psicanalista pode contribuir com os educadores na leitura e no entendimento das manifestações subjetivas de cada sujeito, de seus limites e potencialidades, de seu modo de pensar e viver a experiência subjetiva e as suas possibilidades de laço com o outro e com a realidade. O efeito disso é que, mais além da inquietação e perplexidade diante do encontro com as manifestações autísticas e psicóticas, pode passar-se a querer saber sobre os mistérios do pensamento e da linguagem dessas crianças, mesmo as manifestações mais “estranhas”. Tais descobertas motivam os profissionais da área clínica e os da área da educação a buscarem conhecimento que auxilie a ler de um modo que busca apreender o estranhamento constatado. A pergunta que pode ser instigante é: “o que ocorre no mundo psíquico de uma criança que se retirou para o ensimesmamento, ou que usa da fala de forma estereotipada ou então para afirmar suas certezas ou para delirar?” Algo pode provocar uma modificação nesses estados?

A hipótese que fundamentou esta pesquisa é de que os educadores que levam em conta a singularidade decorrente dos processos de pensamento e linguagem das crianças autistas e psicóticas terão maiores chances de pensar o seu ato e sustentar seu desejo no trabalho com a educação inclusiva.

Diante do exposto, para fins desta pesquisa, levantaram-se as seguintes interrogações:

O que ocorre quando uma criança demonstrou um fechamento diante do outro e de sua palavra em sua constituição subjetiva? O que se passa no seu mundo psíquico? Essa criança pensa? Quais suas possibilidades quanto ao uso da linguagem?

O que ocorre com uma criança que possui fala, mas uma fala estereotipada, repetitiva, não dialógica e às vezes até mesmo delirante, como se não escolhesse as palavras nem pudesse controlar a manifestação de seus pensamentos?

O universo conceitual psicanalítico pode contribuir para que os educadores venham a construir uma concepção sobre os processos de constituição subjetiva de crianças autistas e psicóticas nos quais estão implicados modos de representação e simbolização?

O objetivo geral que norteou a pesquisa foi o de investigar, dentro do referencial psicanalítico, conceitos que elucidem os processos de pensamento e linguagem no autismo e na psicose na infância.

De forma mais específica, os objetivos foram:

- a) Investigar dentro da teoria psicanalítica os conceitos que permitem elucidar os processos de representação, nos quais se fundam o pensamento e a linguagem, das crianças autistas e psicóticas.
- b) Fornecer subsídios teóricos aos educadores que os auxiliem na concepção sobre a singularidade decorrente dos processos de estruturação psíquica dessas crianças.

Para atender a esses objetivos, optou-se por uma pesquisa bibliográfica dentro do referencial teórico da Psicanálise, circunscrevendo conceitos que tratam da estruturação psíquica que auxiliam no entendimento das crianças neuróticas “normais” bem como das crianças autistas e psicóticas. Acredita-se que essa pesquisa possui uma natureza exploratória, pois constatamos que existem poucos estudos que investigam o modo de produzir representações, de pensar e utilizar-se da linguagem em crianças autistas e psicóticas. Estudos desta natureza podem

contribuir nas intervenções educacionais necessárias diante do novo paradigma inclusivo.

CAPÍTULO 1 - Pesquisa em Psicanálise

Freud, no texto “Dois verbetes de enciclopédia” (1923), define o que seja Psicanálise:

1. Um procedimento de investigação dos processos psíquicos, que, de outra forma, mal seriam acessíveis; 2. Um método de tratamento das perturbações neuróticas que se baseia nessa investigação; 3. Uma série de concepções psicológicas obtidas por esse meio e que se fundem progressivamente em uma disciplina científica nova. (FREUD, 1923, p. 287).

Assim, teoria, clínica e investigação sempre foram aspectos indissociáveis na Psicanálise. No texto “Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise” (1912), ele fala da reivindicação que a Psicanálise faz em seu favor, de que, em sua execução, tratamento e investigação coincidam. A pesquisa é, pois, uma dimensão essencial da práxis psicanalítica. O compromisso dos psicanalistas com a pesquisa envolve a prática clínica de investigação dos processos psíquicos, bem como o compromisso com o repensar e reconstruir conceitos. A apresentação e discussão de casos clínicos, entre os psicanalistas, favorecem revisões e reformulações da teoria, tal como Freud, com muita modéstia, sempre incentivou aos seus colegas, para que se possa transcender as inconsistências da teoria, estando esta em permanente construção.

O psicanalista, em seu trabalho clínico, torna audíveis e legítimas as interrogações do analisante sobre seu conflito e sintoma, como também escuta suas próprias interrogações sobre a direção do processo analítico e sobre os conceitos metapsicológicos que fundamentam a sua prática. Interrogações que podem conduzir ao avanço da construção do edifício teórico e à revisão dos fundamentos essenciais, dos andaimes onde se ancora o trabalho.

Acredita-se que pesquisa e Psicanálise são aspectos interligados da prática psicanalítica, pois trata-se de uma atitude comum de levar à sério as interrogações que a clínica desperta e as insuficiências teóricas, para, a partir delas promover a construção e a reformulação de conceitos que possam ser validados nas discussões com a comunidade científica. A pesquisa é, pois, uma dimensão essencial da práxis psicanalítica, e um psicanalista implicado com as interrogações da sua práxis dispõe-se a realizar transmissões, desmistificando a ideia de que a psicanálise

pertence a uma suposta ciência secreta. Inserir as pesquisas na Universidade amplia as possibilidades de interlocução com a comunidade científica.

A Psicanálise enquanto corpo teórico tem tido amplo desenvolvimento. A sua aplicação clínica tem se estendido para outras patologias além da neurose, sendo que, em alguns contextos, o compromisso dos psicanalistas estende-se mais além da prática de consultório. Atualmente, a Psicanálise é convocada a falar sobre a psicose, o autismo, as psicopatologias da infância, fazendo interlocução com outras ciências, notadamente a educação e as neurociências. A ampliação da Psicanálise envolve práticas de escuta e intervenções em grupos e instituições diversas – escolas, hospitais, empresas, somadas ao fato de que alguns dos conceitos fundamentais da Psicanálise alcançaram o domínio da pesquisa em ciências humanas.

Os conceitos da psicanálise, ao contrário do que imaginam os simples de espírito, não se originam apenas da prática, mas também de uma aproximação *inventiva e metaforizada* daquilo a que podemos chamar *contexto*. “Contexto” é um termo bastante elástico, mas a vantagem de ser flexível permite que sejam admitidas várias dimensões por assim dizer concêntricas: pode-se falar de contexto teórico no qual se formulam as noções, do contexto cultural e social que emoldura e atravessa a prática clínica, de contexto no sentido mais restrito de uma escola dentro do pensamento psicanalítico, etc. Os elos entre um conceito ou uma hipótese e os vários planos conceituais não são jamais lineares ou diretos: ao contrário, são sempre complexos e multifacetados, ancorados em diversos níveis e refratados em ângulos às vezes inesperados. (MEZAN, 2002, p. 444).

Assim, realizar um trabalho de pesquisa em Psicanálise pode provir das interrogações que a prática clínica ou educacional instiga nos praticantes, atravessados pela Psicanálise como instrumento de leitura e interpretação da realidade. Para Demo (1984), o trabalho teórico é fundamental no progresso científico quando se presta à descoberta e discussão da realidade. Para isso, o pesquisador deve possuir um quadro próprio de referência teórica bem estruturado, onde os enunciados se desdobrem de forma concatenada, criativa e profunda. “A partir dele, o cientista não somente sabe explicar a realidade, mas, mais que isto, tem sua forma própria de explicação, criativa, e talvez até alternativa”. (DEMO, 1984, p. 16)

Nesse mesmo texto este autor salienta a importância da compreensão dos clássicos, já que estes marcaram o trajeto temporal de cada disciplina. Se for evitada a leitura e interpretação baseada numa fidelidade subserviente e ingênua,

pode-se tomar a leitura dos clássicos de forma a que seus conceitos continuem a provocar as discussões de modo a relançar indagações de forma criativa. O domínio relativo da produção vigente atualizada favorece a vitalidade da pesquisa e da disciplina. Para Demo, a produção vigente "nos desafia constantemente a novas ideias, a revisões dos quadros já cristalizados de referência, a polêmicas inventivas em torno de aspectos relevantes" (DEMO, 1984, p 17). Este autor ainda salienta nesse texto o papel da reflexão teórica elaborada e crítica na pesquisa, a fim de não gerar um engessamento, um encarceramento das ideias.

O modo de fazer pesquisa em Psicanálise possui algumas características particulares que merecem aqui ser consideradas. Uma delas refere-se à noção de sujeito, de subjetividade singular e não universalizável.

Elia (1999) descreve a diferença entre o sujeito da Psicanálise e o sujeito pensante de René Descartes. Descartes quis romper com uma lógica anterior centrada na verdade divina ou na mera observação dos fatos pelos nossos sentidos, os quais, para ele, eram incapazes de apreender a verdade dos fenômenos já que somente a investigação baseada na dúvida metódica, na suspeita científica, poderia conduzir à verdade. Descartes centrou no "cogito" a busca da verdade. 'Só posso estar certo de que penso, pois mesmo que disso duvide ainda assim continuarei pensando'. A célebre proposição "Penso, logo existo", de Descartes, implica um ato de pensamento que suspende paixões e opiniões. Assim, o sujeito cartesiano é um sujeito sem qualidades sensoriais ou perceptuais, anímicas, empíricas ou morais. Estas qualidades serão objeto das ciências humanas, mais tarde, mas com um viés de observação e interpretação do que é do humano pela via da generalização (ELIA, in ALBERTI, p. 27).

Já a psicanálise, enquanto corpo teórico-prático, concebe um sujeito cuja singularidade repousa na sua própria história e estruturação, estas, por sua vez, indicam a existência de processos que culminam em fundar o sujeito do inconsciente, o qual é desconhecido ao eu; um sujeito que está num campo diferente do sujeito pensante e racional de Descartes. Acredita-se que o campo que os psicanalistas se reportam ao fazerem clínica e pesquisa é o campo do sujeito do desejo inconsciente mas também o campo da fundação do sujeito do inconsciente, e é neste campo mais particularmente que se inserem as pesquisas e estudos que se

ocupam com a problemática da instalação do psiquismo em suas origens, e da problemática do autismo e da psicose em crianças como no presente trabalho.

Elia (1999), diz que é o sujeito do inconsciente da Psicanálise, como o sujeito determinado pela adesão às representações ou significantes vindos da relação ao outro e das conseqüentes identificações, vai mais além de ser um sujeito determinado apenas sociologicamente. Em função dessas determinações, cada sujeito terá certa posição perante o desejo, singulares pontos de gozo e de angústia, um modo de posicionar-se perante sua divisão subjetiva, um modo de funcionamento fantasmático e de organização sintomática (ELIA, in ALBERTI, p. 28).

Guerra, em “Psicanálise e Produção Científica” (2010), fala dos efeitos da posição do psicanalista num trabalho de pesquisa.

Ela segue a lógica de seu objeto, o inconsciente, operando a partir do a posteriori. Em outros termos, é somente num depois que se pode extrair um saber acerca da verdade da questão colocada em jogo na investigação. Portanto, mesmo que partamos de uma hipótese, ela se coloca antes como linha de orientação que como verdade a ser afirmada ou refutada.(GUERRA, 2010, p. 142).

Escutar o sujeito determinado pelo inconsciente implica, para Moreira (2010), em seu trabalho “Pesquisa em Psicanálise na Pós-Graduação: diferentes possibilidades” que

o pesquisador psicanalítico não privilegia a observação, mas trabalha com a escuta, sobretudo daquilo que falha, onde desliza a verdade escondida. Porém, essa escuta precisa obedecer à lógica da castração, ou seja, é preciso reconhecer os limites e não cair na tentação narcísica e megalomaniaca de achar que a verdade da psicanálise é superior. Não menos importante é o respeito à ideia do movimento de significação a posteriori, ou seja, não existe uma verdade pronta, é preciso saber que as conclusões são construção que se revelam no depois. Sendo que essas conclusões são provisórias e se movimentam com o tempo. Reconhecer o modo de funcionamento do inconsciente não libera o pesquisador de apresentar suas conclusões sempre parciais para a comunidade científica. É nesse ponto que devemos ter cuidado para não reproduzir um discurso hermético, pois é no diálogo que podemos crescer e contribuir para os avanços científicos. (MOREIRA, 2010, p. 153).

O respeito aos saberes e à posição subjetiva de cada sujeito da pesquisa é um dos aspectos éticos essenciais na Pesquisa em Psicanálise. Citando Rios (2006), para quem

A epistemologia do pesquisador, sua concepção teórica, sustenta a investigação. Trata-se de um olhar técnico, olhar que constitui a exigência

primeira do trabalho de pesquisa. Entretanto, não se pode deixar a epistemologia distanciar-se do espaço da ética. É nesse espaço que o pesquisador se pergunta sobre a finalidade última de sua investigação, sobre os usos sociais dessa investigação, sobre os compromissos implicados nos resultados.” (RIOS, 2006, p. 84).

Uma postura ética conduziu a definição dos objetivos, a escolha metodológica e as reflexões concernentes a cada ulterior etapa da pesquisa. Houve uma mudança na escolha metodológica da pesquisa após a realização da banca de qualificação, que exerceu papel importante de alteridade, que fez recair na opção de realizar-se um pesquisa bibliográfica.

A escolha fundamentou-se na suposição de que pode se converter num instrumento que venha ao auxílio no campo da educação inclusiva, na medida em que alguns educadores que trabalham com crianças autistas e psicóticas e que se veem tocados ou inquietos pela prática inclusiva, ao desejarem um aprofundamento sobre essas questões, possam se beneficiar com a leitura desta pesquisa e dos conceitos psicanalíticos aqui apresentados, e que tentam esclarecer alguns dos fenômenos encontrados no acolhimento e abordagem dessas crianças.

Nesta pesquisa, interrogações sobre as questões epistemológicas tiveram um importante efeito na sistematização dos estudos e na afirmação ulterior dos conceitos escolhidos como seus pilares essenciais. A escolha dos textos, dos autores principais, dos conceitos, foi permeada por interrogações epistemológicas. Acredita-se que as escolas psicanalíticas e os autores podem ser lidos e interpretados considerando sua densidade epistêmica e suas contribuições singulares. Correlações podem ser feitas entre os principais autores, mas respeitando o conceito a partir das relações que são estabelecidas no interior da teoria de origem.

Num primeiro momento da pesquisa, uma atitude de neutralidade analítica foi fundamental para efetivamente haver uma pesquisa sobre os conceitos principais dentro das escolas psicanalíticas ou outras correntes de pensamento. Procurou-se manter uma atitude semelhante à da atenção flutuante do analista. Abandonando as crenças e a tendência ao julgamento, sem privilegiar o que já temos escolhido de antemão, e fazendo uma leitura do estado de arte no qual se encontra a produção de saber concernente. Com essa atitude, a pesquisadora pôde então ter contato

com as pesquisas das ciências cognitivas, das neurociências e das diversas vertentes da psicanálise sobre o tema.

Num segundo momento, realizou-se a escolha pelos autores principais que comporiam o eixo do trabalho. Como o conceito principal da pesquisa reside no conceito de representação para, a partir desse conceito, pensar o desenvolvimento da função simbólica, os psicanalistas que trabalham sobre as origens do psiquismo e partem do conceito freudiano de representação foram os escolhidos: além de Freud, Piera Aulagnier e Silvia Bleichmar. Seus textos foram percorridos numa leitura que fez um foco sobre os conceitos formulados por esses autores que possam auxiliar a responder as perguntas essenciais da pesquisa: como pensar a constituição da subjetividade em seus primórdios? A partir do enigma que os transtornos precoces causam no psicanalista pesquisador, como pensar os tempos de fundação do inconsciente? Assim, o caminho escolhido para pensar as origens do aparelho psíquico foi o de pensar nas primeiras representações, aquelas que dão origem ao inconsciente, que podem ser transformadas, retranscritas ao serem capturadas pela linguagem.

A opção por esses autores privilegiou uma concepção de que se faz importante pensar na instalação do autoerotismo, na materialidade das pulsões, nas primeiras inscrições. Quais são os modos de inscrição e ligações criados pelo psiquismo da criança que oferecem a rede de base entre as representações, para que posteriormente o processo de identificação encontre uma ancoragem? São esses os pilares essenciais desta pesquisa.

CAPÍTULO 2 - A Psicanálise diante da articulação interdisciplinar perante o desafio da inclusão de crianças autistas e psicóticas

A articulação interdisciplinar dos diversos campos do saber tem se mostrado necessária para se investigar os problemas do desenvolvimento infantil que culminam nas necessidades educativas especiais. Alguns desses campos ocupam-se de aspectos estruturais do desenvolvimento, outros dos aspectos instrumentais do desenvolvimento. A Psicanálise contribui como um campo do saber que pensa os aspectos estruturais – referentes à constituição e estruturação do sujeito. A neurologia e a epistemologia genética também se ocupam dos aspectos estruturais do desenvolvimento, esta estudando a construção das estruturas mentais do conhecimento, aquela a maturação do sistema nervoso e suas funções. Nos aspectos instrumentais do desenvolvimento temos as contribuições da psicomotricidade, da fisioterapia, da pedagogia, da psicopedagogia, dentre outras, especialidades que enfatizarão os instrumentos que um sujeito constrói para interagir no mundo.

Os aspectos estruturais e instrumentais do desenvolvimento estão intimamente relacionados entre si, já que os instrumentos que um sujeito constrói para se relacionar com o mundo têm como alicerce as estruturas orgânica e psíquica que constituem sua base. Assim, as modificações que se processam em um desses campos têm conseqüências também nos outros. Se uma criança tem uma dificuldade de aprendizagem, por exemplo, é necessário estar atento às condições de sua estrutura orgânica, sua constituição subjetiva e suas estruturas mentais para o conhecimento, pois é sobre este “tripé” que irá se edificar sua possibilidade de aprender. Assim, a reflexão sobre a inclusão educacional necessita perpassar todas essas diferentes disciplinas que se dedicam a estudar e trabalhar com o desenvolvimento da criança. (BRASÍLIA - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO- Documento Subsidiário à Política de Inclusão, 2005, p. 12).

Além da Psicanálise, a Psicologia, a Medicina e as Neurociências têm se debruçado em circunscrever o diagnóstico e tratamento do autismo e da psicose. Existem diversos estudos com diferentes orientações teóricas a respeito desse tema, haja visto um aumento da prevalência de casos de autismo na infância e a dificuldade de se formular um diagnóstico diferencial na psicose. Ambas as patologias demandam diagnóstico e intervenções precoces para a efetividade do tratamento.

A contribuição da Psicanálise no estudo e tratamento do autismo e psicose tem se evidenciado cada vez mais nas últimas décadas, muito embora seja objeto de polêmica. Interpretações distorcidas dos conceitos conduziram a um preconceito com a Psicanálise, interpretações essas que concluíam precipitadamente, a partir de uma leitura linear dos conceitos psicanalíticos, de que seriam as mães as “culpadas” pelo autismo de seus filhos. Atualmente o diálogo entre neurocientistas e psicanalistas abriu a discussão sobre os fatores etiológicos colocando em interação os fatores organogênicos e os psicogênicos. Os conceitos psicanalíticos que abordam a estruturação psíquica propiciaram a delimitação de Indicadores Clínicos de Risco do Desenvolvimento Infantil (IRDI) que permitem identificação precoce dessas patologias na infância (Kupfer, 2009).

Tais indicadores podem auxiliar pediatras e outros profissionais que atendem crianças, tornando-os agentes de detecção dessas patologias através dos sinais de risco no desenvolvimento infantil. A detecção precoce destes sinais pode prevenir o agravamento do quadro ou até mesmo a reversão do quadro. Atualmente fala-se inclusive, o que é revolucionário, em cura do autismo, por exemplo. Algumas pesquisas em educação contam com esses indicadores, como, por exemplo, a pesquisa de Rosa Mariotto (2009) que enfatiza o papel dos educadores no processo de subjetivação das crianças. Existe um trabalho sendo realizado atualmente nas creches da prefeitura de Curitiba a partir dessa pesquisa. A interlocução entre a Psicanálise e a Educação tem originado diversas pesquisas e estudos a partir do final dos anos 80.

Conforme relatado em palestra no 8º. Colóquio Internacional do Lepsi, em 2010, por Maria Cristina Kupfer, são mais de 900 trabalhos desde então, abordando temas tais como: tratamento e educação de crianças, a transferência no campo pedagógico, a subjetividade do professor, as leituras psicanalíticas sobre a infância e a adolescência, o desgaste da função educativa, saber e conhecimento, inibição e fracasso escolar, educação terapêutica, e dentre esses 900 trabalhos encontram-se quarenta e nove trabalhos que abordam o tema do tratamento e educação de crianças autistas e psicóticas. Nesta pesquisa serão desenvolvidos conceitos oriundos da Psicanálise que auxiliem a pensar as particularidades que as crianças autistas e psicóticas possuem em seus processos de representar e produzir símbolos, de forma a contribuir no entendimento de seus processos de pensamento

e linguagem, e no que isso concerne à sua inclusão escolar. Antes disso, no entanto, serão citadas algumas pesquisas relativas à temática e que abordam a função do educador nesse processo.

Doralina (2005), pesquisou as representações sociais dos professores sobre a inclusão de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento na escola regular, refletindo como o professor se coloca na relação com as crianças. Ela cita alguns autores que fundamentam suas reflexões sobre essa questão, dentre eles: Jerusalinky (1997) fala que o professor pode ajudar a interpretar a fragmentação da simbolização do aluno; Colli (1997) diz que um professor disponível para um trabalho singular pode fazer com que curiosidades parciais surjam; Meira (2001) coloca a necessidade de o professor conhecer as diferentes posições subjetivas e o lugar que o professor é colocado transferencialmente, Bastos (2003) alerta para os riscos da não inclusão se o professor não puder trabalhar desta forma singular, Sayão e Leão (2000) comentam sobre a importância do acompanhamento do professor que recebe crianças com TGD. Na sua pesquisa, Doralina (2005) evidencia o desconhecimento pelos professores que trabalham com crianças autistas e psicóticas do que sejam o autismo e a psicose. Os professores mostram-se reticentes ao falar de suas representações acerca dessas condições; suas narrativas apontam para a idéia de um mundo particular vivido pelas crianças autistas e psicóticas, o que, segundo a pesquisadora, enfatiza o déficit e a deficiência. No geral, os professores pesquisados concebem os benefícios da inclusão destas crianças no tocante ao processo de socialização. A pesquisa ressalta a importância do acompanhamento do professor que trabalha com crianças autistas e psicóticas, em reuniões internas e com uma equipe interdisciplinar; o papel preponderante da Escola Especial e dos professores da escola especial na inclusão.

Atualmente existem diversas pesquisas voltadas à preocupação mais geral sobre a Inclusão escolar de crianças com deficiência, a partir de diversos referenciais teóricos, além do proposto pela Psicanálise, mas convergentes com a preocupação de nossa pesquisa. Citando algumas delas, vê-se que Poletto (2009) ressalta a capacitação diferencial dos professores da educação especial como profissionais que, a partir de seus recursos técnicos, podem contribuir como articuladores do processo inclusivo. Esta autora também problematiza a inclusão

das crianças com deficiências intelectuais na escola regular, cujas diferenças em termos de defasagens cognitivas apareceriam de forma mais contundente, mas aposta no incentivo à abstração que a escola regular pode lhes favorecer. Também nessa mesma temática tem-se a pesquisa de Pletsch e Glat (2007) que descrevem as mudanças na Educação Especial, que atualmente está sendo obrigada a redimensionar seu papel para atuar como suporte à escola regular no acolhimento das crianças com necessidades educacionais especiais. Sereno (2006) tece considerações sobre a escolarização de crianças com transtornos graves e descreve a função do acompanhante terapêutico na sua inclusão escolar.

CAPÍTULO 3 - A segregação diante da loucura

*Homo homini lupus est*¹

Na história da educação, e do que foi nomeando-se como educação especial, espaços foram se delineando para facilitar o acolhimento à diversidade e condições que promovessem o envolvimento das crianças autistas e psicóticas, dentre outras, com as pessoas de seu entorno e com a aprendizagem. Sem negar a importância da criação desses espaços ao longo da história da educação, o problema que se criou diz respeito à consolidação de uma concepção de que o lugar para a criança deficiente seria a escola especial. No geral ainda sobrevive nas pessoas a ideia da tradicional opção de escolarização das crianças com transtornos emocionais graves nas escolas e classes especiais. Apesar de reconhecermos o mérito e a importância que a criação das escolas especializadas e classes especiais já representou na nossa história, a educação especial, por melhor estruturada que esteja, muitas vezes tem como efeito manter em espaços segregados as crianças com alguma deficiência, dedicando a elas um ensino apartado dos demais mesmo que as justificativas geralmente enfatizem a proteção e o bem-estar das crianças.

A tradicional opção privilegiada rumo à educação “especial”, pode revelar, no entanto, os processos de segregação sempre existentes. Esses processos falam da tendência, do humano, ao rechaço à diferença. Mas reconhece-se que a segregação pode existir independentemente do espaço escolar, se em escolas públicas ou privadas, especiais ou regulares. O que sem te constatado é que existe muita dificuldade de se estabelecer um real encontro com o outro, sendo o outro radicalmente diferente. Tais diferenças incomodam e fundam práticas mais ou menos evidentes em discriminação e exclusão, por mais politicamente corretas que estejam. Uma criança autista ou psicótica pode estar matriculada numa escola regular de ensino, mas ser desconsiderada ou ignorada nas suas possibilidades

¹O homem é o lobo do homem. Citado de Plauto (254 a.C. - 184 a.C.) em *Asinaria*. Foi mais tarde popularizada por Thomas Hobbes, filósofo inglês do século XVIII.

reais de envolver-se com o outro e com a aprendizagem. Mesmo se tiver um tutor ou professor assistente ao seu lado, para falar aqui de um dos recursos das políticas inclusivas, isso não necessariamente será garantia de que os fenômenos segregatórios sejam substituídos por momentos de trocas significativas com o outro.

Tal debate não nega a existência de tantos outros fenômenos excludentes existentes na sociedade. Os processos de exclusão envolvem múltiplas dimensões, inclusão – exclusão num grupo social, nos padrões de saúde e doença, no trabalho, no acesso aos bens e serviços, na participação cidadã, dentre outros aspectos mais sutis envolvidos nas trocas humanas¹.

O que se evidencia nesses casos, em fenômenos ora sutis, ora bem evidentes, é a tendência do humano a rechaçar as diferenças, principalmente as que não espelham os ideais de normalidade, de beleza, de racionalidade, de simetria ou de produtividade social. Buscar a igualdade, o espelhamento narcisista, é a tendência inerente ao humano que está na base da segregação, tendência esta reforçada por concepções sociais e culturais, mas que, no entanto, pode ser transcendida com benefícios a todos. A Psicanálise auxilia a pensar estes fenômenos na medida em que pensa a formação da subjetividade e de um psiquismo que precisa conciliar diversas forças, das exigências exteriores – família, educação, sociedade – e das exigências internas – a eterna e conflitante busca de satisfação das pulsões e os padrões normativos e ideais do Eu, na sua maioria inconscientes.

O texto de Freud “O mal estar na civilização” (1930) aborda essas dificuldades que o homem tem de conciliar as exigências pulsionais com as exigências da civilização. Parte da premissa de que o ser humano, na sua busca de felicidade, busca viver intensos sentimentos de prazer e busca evitar o sofrimento e o

¹Brizolla, em sua tese de doutorado oferece um panorama bem amplo sobre o tema da exclusão social. Lembra que o conceito de exclusão passou a ser utilizado com maior frequência a partir dos anos 70, sendo desenvolvido também na obra de Rene Lenoir, *Les Exclus*. Naquele momento a categoria excluídos era composta de deficientes físicos e mentais, doentes mentais, inválidos, considerados inaptos socialmente em função de características próprias. Lenoir utiliza esta expressão para referir-se aos esquecidos pelo progresso, e atualmente esta categoria é usada para os desempregados de longa duração e os jovens em busca do primeiro emprego, isto é, os inadaptados pela conjuntura. O termo também tem sido usado não somente para falar do grupo de pessoas excluídas mas também para referir-se aos processos geradores de exclusão.

desprazer, tarefa essa que muitas vezes passa a ser prioritária, já que o sentimento de felicidade via fruição do prazer é vivido de forma episódica. Freud descreve nesse texto os diversos métodos que o ser humano utiliza para evitar o sofrimento, sofrimento esse que, apesar do avanço das ciências e do progresso civilizatório, é presente na vida de cada um. O sofrimento pode provir do próprio corpo já que esse se revela frágil e sujeito à decadência, do mundo externo que revela o poder superior da natureza e finalmente das relações com os outros homens, cujas regras que procuram ajustar os relacionamentos mútuos revelam-se muitas vezes inadequadas. Esta última fonte de sofrimento pode ser a mais penosa, pois gera a suspeita de que as dificuldades nas relações com os demais pode ser ocasionada em função de nossa própria constituição psíquica. (FREUD; 1930, p. 94-105) Acredita-se que Freud nesse texto abordou alguns dos aspectos da constituição psíquica que interferem nos ajustes das relações humanas, de forma que nem sempre beneficiam a criação e manutenção de laços, o que para o objetivo do presente capítulo é importante. Freud inicia falando sobre o amor, para depois falar do ódio inerente ao laço com o outro.

Concordando com o poeta-filósofo Schiller que diz que “a fome e o amor movem o mundo”, Freud nomeia essas duas tendências do ser humano como Eros e Anankê (amor e necessidade) e as refere como pais da civilização. Freud diz nesse texto que o amor sexual, além de proporcionar intensas experiências de satisfação, apesar da dependência do ser amado que ele ocasiona, teve um papel importante na história da civilização, pois instigou os parceiros sexuais e seus filhos permanecerem reunidos em vida comunitária e assim formadas as famílias.

O amor que fundou a família continua a operar na civilização tanto em sua forma original, em que não renuncia à satisfação sexual direta, quanto na sua forma modificada, como afeição inibida em sua finalidade. Em cada uma delas continua a realizar sua função de reunir consideráveis quantidades de pessoas, de um modo mais intensivo do que o que pode ser efetuado através do interesse pelo trabalho em comum. (FREUD, 1930, p. 123).

Freud nesse texto avança falando das ambiguidades entre amor e civilização (p. 129-131), e interroga as bases do fato de a civilização ter tomado o caminho do incentivo à criação da vida comunitária e familiar. Pergunta que merece ser colocada pois nem sempre os interesses de um e outro coincidem e é necessário que as pessoas distribuam sua energia psíquica em prol de todos os interesses

gerando assim frustrações no amor sexual. Além disso, para algumas pessoas o amor sexual se satisfaria no relacionamento de dois indivíduos no qual a presença de um terceiro seria perturbadora, até mesmo a preservação de um filho, o que é contrário à necessidade da civilização de reunir diversas pessoas. Nesse ponto, Freud coloca a hipótese de que o preceito ideal de “Amarás o próximo como a ti mesmo” exerceu um importante papel na civilização. Trata-se de um preceito ideal necessário à civilização, apesar das dificuldades de ser efetivamente aplicado às relações entre os seres humanos. Para realizar esse preceito, são necessários muitos sacrifícios, pois, a princípio ama-se quem merece o amor ou quem já tenha adquirido alguma significação na vida emocional, ama-se quem se julga possuidor de qualidades ou valores, ou ama-se quem é mais perfeito que o próprio eu. É difícil amar um estranho. Freud diz quanto a isso:

Não meramente esse estranho é, em geral, indigno de meu amor; honestamente, tenho que confessar que ele possui direito a minha hostilidade e, até mesmo, meu ódio. Não parece apresentar o mais leve traço de amor por mim e não demonstra a mínima consideração para comigo. Se disso ele puder auferir uma vantagem qualquer, não hesitará em me prejudicar; tampouco pergunta a si mesmo se a vantagem assim obtida contém alguma proporção com a extensão do dano que causa em mim. Na verdade não precisa nem mesmo auferir alguma vantagem; se puder satisfazer qualquer tipo de desejo com isso, não se importará em escarnecer de mim, em me insultar, me caluniar e me mostrar a superioridade de seu poder; e, quanto mais seguro se sentir e mais desamparado eu for, mais, com certeza, posso esperar que se comporte dessa maneira para comigo. Caso se conduza de modo diferente, caso mostre consideração e tolerância como um estranho, estou pronto a tratá-lo da mesma forma, em todo e qualquer caso e inteiramente fora de todo e qualquer preceito. Na verdade, se aquele imponente mandamento dissesse “Ama a teu próximo como este te ama” eu não faria objeções. (FREUD, 1930, p. 131-132).

Esse preceito tão necessário à civilização é construído contra as tendências agressivas do ser humano, que antes de serem simplesmente negadas sendo as virtudes morais idealizadas, podem ser consideradas como fazendo parte do ser humano. Assim, Freud diz que o próximo é alguém que dificilmente se lhe dirige o amor, e sim,

um ajudante em potencial ou um objeto sexual, mas também alguém que os tenta a satisfazer sobre ele a sua agressividade, a explorar sua capacidade de trabalho sem compensação, utilizá-lo sexualmente sem o seu consentimento, apoderar-se de suas posses, humilhá-lo, causar-lhe sofrimento, torturá-lo e matá-lo. *Homo homini lupus*. (FREUD, 1930, p. 133).

Esta dificuldade de amar o outro fundamenta a segregação. Na Psicanálise se supõe então a segregação como um aspecto constitutivo do laço social.

Brunetto, na obra “Psicanálise e Educação” (2008), discorre sobre este tema, trazendo também as concepções de Lacan. Lacan diz que a suposição de que existe um responsável pela falta de termos satisfação completa no mundo origina o ódio em relação *a um outro*. Também lembra que as atrocidades do ser humano possam estar revestidas de um humanitarismo sentimentalóide (Lacan, 1993, apud Brunetto 2008). Segundo esse autor, quando segregamos, tentamos afastar o que nos lembra do nosso desamparo, e o que ameaça nossos ideais. A deficiência e a loucura destoam dos ideais. Incluir o louco é incluir a diferença radical. A deficiência faz espelho à nossa própria castração. A “catástrofe realizada” (BRUNETO, 2008, p. 22) resgata uma reflexão de Pièrre Fédida, (1984) para quem o deficiente é “sempre o sobrevivente, o que escapou de um cataclismo, de uma catástrofe que já se produziu e que o ameaça interiormente, que nos pode acontecer”. (FEDIDA, p. 145, apud BRUNETO, p. 98).

Partindo da realística e lamentável premissa que o ser humano tende à segregação, a pergunta que resta é a de como e em que condições é possível se fazer educação inclusiva diante de crianças autistas e psicóticas, na escola regular e no ensino especializado. Diversos aspectos interferem nas condições de trabalho dos educadores que também afetam seu desejo e seu acolhimento da diversidade: as condições que as escolas estaduais e municipais exercem as políticas previstas na Lei, as possibilidades de acesso aos recursos de financiamento; a necessidade de se criar alternativas através da participação do terceiro setor nos serviços de saúde e educação em função da escassez de serviços na educação inclusiva.

O encontro com uma criança autista ou psicótica pode despertar muitas perguntas sobre o que eventualmente ela vive, pensa, sente. Perguntas que podem manter o desejo de manter o trabalho, de em alguns momentos querer estabelecer diálogos com a criança, que pode estar aquém da fala, mas dentro da linguagem. Os comportamentos repetitivos ou mesmo bizarros dessas crianças podem possuir um sentido que pode ser decifrado, e falado. Claro que não se trata de sair interpretando os eventuais sentidos a todo instante..., pois podem haver momentos em que a fala não é indicada por ser invasiva ou ameaçadora à criança que apresenta intensas barreiras defensivas no engajamento intersubjetivo. Em alguns momentos, pode bastar que o professor busque situar a criança em seu lugar com as devidas

interdições a ela e às demais crianças. Que a criança comporte-se como as demais, vista-se, coma, vá ao banheiro, submeta-se às mesmas regras que as demais.

Na experiência desta pesquisadora na interlocução com as escolas¹ alguns educadores mostram-se abertos e interessados às particularidade dessas crianças que tantas vezes gera enigmas. Mesmo que uma criança demonstre uma repetição que pode ser bizarra, totalmente dissonante com a experiência pessoal do educador, este pode querer encontrar um sentido para tais manifestações. Tal disponibilidade do educador pode contagiar a criança, e desta forma lhe dar uma chance de envolver-se num encontro com um outro que se revele significativo para ela, e com chances de se constituir num encontro significativo com a alteridade. O educador poderá assim transmitir marcas simbólicas importantes para o desenvolvimento da criança.

Para isso, é importante que o educador possa conceber seu lugar diante da criança como alguém que participa da sua subjetivação. Com esta concepção, poderá ouvir em cada manifestação das crianças um indício de uma subjetividade, mesmo que esteja em processos iniciais de constituição e que precisa representar a si mesmo e ao mundo. Aqui as interpretações provindas do referencial psicanalítico, podem também contribuir para a elucidação dos processos envolvidos na constituição subjetiva psíquica de cada um. Nesse processo, refletir sobre o papel das interdições também se faz importante, interdições estas que situem o coletivo como submetido a uma Lei comum. Interdições que participam da processo que transmissão das marcas simbólicas humanizantes que enlaçam o sujeito no pacto civilizatório.

Acredita-se que a função da educação é a de transmitir marcas simbólicas que filiem o aprendiz a uma tradição existencial. Tal definição de educação foi inicialmente concebida por Leandro de Lajonquière e adotada por outros psicanalistas que estudam a interface da Psicanálise com a Educação. Para Lajonquière, educar é transmitir e colocar em circulação marcas simbólicas que possibilitem à criança usufruir um lugar de enunciação no campo da palavra e da linguagem, e a partir do qual o desejo seja possível. (Lajonquière, 1999 e 2010).

¹ Nos referimos à experiência de interlocução de clínicos e educadores do Projeto Inclusão Escolar, da Associação Serpiá, em Curitiba/PR.

Concorda-se com o autor sobre a importância de, na educação, conjugar o “ensinar” e o “esperar”. Na educação o adulto mostra deliberadamente “como é que se faz” e paralelamente doa um tempo de espera. Se a educação é idealizada, ou desconsidera esse tempo de espera, torna-se “um fato de difícil acontecimento” (2010, p. 78).

Enfim, entende-se que a escola pode ter um ambiente de acolhimento à diversidade, considerando caso a caso as crianças e o modo em que podem ser incluídas na escola regular, e que a disponibilidade interna dos profissionais pode ser sujeita a oscilações inclusive. Estudos de caso aproximam a equipe de um mesmo propósito, desde que a fala e o saber de cada educador seja considerado e legitimado, de forma a considerar os movimentos do desejo e as angústias de cada um diante da criança “diferente”. Desta forma, os educadores podem se aproximar da criança real com que se deparam, com processos de constituição subjetiva peculiares, podendo auxiliar na simbolização desses processos, cujo sentimento de estranheza se dissolve com a construção coletiva de um trabalho de equipe, de um trabalho que se não garante a compreensão de tudo o que esta criança vive, permite que sejam colocadas perguntas sobre suas manifestações, e uma equipe interessada a criança tão enigmática, respeitando-se suas diferenças, seus ritmos e suas possibilidades.

CAPÍTULO 4 – Os conceitos de autismo e de psicose na infância

4.1 A polêmica diagnóstica.

Está longe de ser simples estabelecer o diagnóstico de uma criança autista ou de uma criança psicótica, o que, no entanto, se revela fundamental a fim de se ter chances de intervenções terapêuticas precoces.

A Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental, em 2005, no oitavo volume, publicou o documento do Instituto Nacional Francês de Pesquisa Médica abordando a importância da detecção precoce dos transtornos mentais da infância e da adolescência.

Uma em cada oito crianças, na França, sofre de algum transtorno mental. Que se trate de autismo, de hiperatividade, de transtornos obsessivo-compulsivos, de transtornos do humor, de ansiedade, de anorexia, de bulimia ou de esquizofrenia, esses transtornos podem ter uma repercussão considerável sobre o devir da criança. No entanto, passam-se freqüentemente vários anos entre o aparecimento dos primeiros sintomas e sua detecção. Pais, professores, educadores e médicos devem ser mobilizados para reduzir esse tempo de latência. Para isso eles precisam ser mais bem informados e preparados para o uso de instrumentos de diagnóstico resultantes dos últimos avanços realizados por pesquisas.” (INSERM, Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental, 2005, p. 395)

Atualmente os diagnósticos de esquizofrenia ou psicose no curso da infância aparecem raramente, mas o diagnóstico de autismo tem sido cada vez mais freqüente. A questão que se coloca inicialmente é a relacionada aos diagnósticos. Como são estabelecidos tais diagnósticos? Para responder a esta pergunta propõe-se percorrer a história da categorização das referidas psicopatologias.

Claude Bursztejn publicou, em 2003, originalmente um artigo em Paris intitulado “A Esquizofrenia ao Longo da Infância” depois republicado na Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental em 2005, no qual resgata as primeiras descrições de psicopatologias na infância. O autor comenta, que em 1906, S. Sanctis relatou observações de “demências muito precoces” ocorrendo na infância. Bursztejn comenta que, em seguida, após a reformulação por Bleuler da concepção psicopatológica da esquizofrenia, este diagnóstico foi aplicado a um grande número de casos apresentando, “em graus diversos, comportamentos

relacionais perturbados ou inabituais, distúrbios de modulação das emoções e dos afetos, uma angústia importante e distúrbios do pensamento”. (BURSZTEJN, 2005, p. 414)

Leo Kanner, em 1943, e, paralelamente, Hans Asperger, em 1944, mesmo que de modo menos preciso, individualizaram um grupo particular, dentre essas crianças, correspondendo ao que se designa atualmente sob a expressão “distúrbios autísticos”. As relações desse grupo com a esquizofrenia não foram por eles esclarecidas.

Werry et al., citados por Bursztejn (2003) lembram que de 1960 a 1980, na literatura anglo-saxônica, a expressão *childhood schizophrenia* foi utilizada nas classificações oficiais para designar todas as psicoses da infância. Os autores lembram e enfatizam o fato de que o termo “esquizofrenia” permaneceu durante muito tempo o único diagnóstico de distúrbios psicóticos proposto para a criança na classificação americana e somente a partir do CID-9 (1970) o termo “autismo infantil” fez sua aparição na classificação internacional.

É sobretudo a partir dos trabalhos de Kolvin (1971) e de Rutter (1972) que se impôs na literatura uma separação nítida entre o autismo e a esquizofrenia. Esta posição prevaleceu tanto no DSM-III e IV quanto no CID-10 que impõem, ademais, a aplicação à criança dos mesmos critérios para a esquizofrenia que os impostos para os adultos. Doravante, é, portanto, a partir desses critérios que é considerada a questão da esquizofrenia no curso da infância. (Bursztejn, p. 214, 2005)

Bursztejn lembra que nas classificações atuais muitas crianças com problemas severos não se inserem na categoria “Distúrbios Invasivos do Desenvolvimento”. Estes casos que, à falta de melhor inserção nas categorias psicopatológicas, ficam situadas geralmente na categoria Distúrbios Invasivos do Desenvolvimento não Especificados, na classificação inglesa, estando inseridas nesta categoria também os casos que podem ser classificados dentro das psicoses, conforme nomenclatura da classificação francesa. Tem-se também a classificação do Código Internacional das Doenças que aplicou o termo Transtornos Globais do Desenvolvimento ao que a classificação inglesa nomeou como Distúrbios Invasivos do Desenvolvimento.

É em função dessas diferenças quanto ao modo de se estabelecer o diagnóstico que se julga importante, neste trabalho, a princípio, citar-se os Transtornos Globais do Desenvolvimento, Esquizofrenias e outros Transtornos

Psicóticos, pois dessa forma acredita-se que as crianças com diversos quadros psicopatológicos são compatíveis com o que a Psicanálise trata como casos de autismo e de psicose na infância.

Está longe de haver consenso entre os manuais de classificação psiquiátrica e entre os especialistas sobre o diagnóstico de autismo, esquizofrenia, Síndrome de Asperger, psicose infantil. Nem mesmo entre os psicanalistas, em função de diferentes ramificações teóricas, esse consenso existe. Com relação ao autismo e à psicose infantil, alguns psicanalistas incluem o autismo dentro da psicose infantil, outros as consideram como duas estruturas distintas.

Nesse sentido, Elsa Coriat (2006) interroga o aumento da incidência do diagnóstico de autismo nos dias de hoje. Citando um estudo de Toshiro Sugiyama “Epidemiologia Del autismo y los transtornos relacionados” realizado por diferentes equipes em diferentes partes do mundo, ela comenta que até 1983 – 1984 constatavam-se quatro autistas para cada 10.000 habitantes. Após 1984, são dezesseis autistas para cada 10.000 habitantes. Esta autora interpreta estes dados dizendo que o que mudou foram os critérios de reconhecimento do autismo. Até a década de 80 se considerava que a etiologia do autismo era puramente emocional, não se diagnosticando como autista uma criança com deficiência sensorial ou com outra patologia orgânica, e, depois de 1980, sua etiologia passa a ser, por princípio, orgânica. Autista passa a ser toda criança que apresente uma conduta estranha, e da qual possa se supor alguma disfunção. A nosologia se transformou num “saco de gatos”. Todos os problemas graves do desenvolvimento infantil passaram aí a se inserir. Mas, apesar dessa polêmica em torno do diagnóstico, Coriat adverte para a importância de se considerar os efeitos de patologias orgânicas na relação mãe-filho, com efeitos na constituição subjetiva da criança.

Partindo-se do biologicamente herdado e constituído, uma criança vai se organizando no encontro com o Outro. [...] Uma criança pode resultar autista a partir de um rechaço originário que vem desde a sua gestação ou inclusive desde antes, embora não seja o mais freqüente. É freqüente, por sua vez, encontrar crianças que não podem encontrar-se com o Outro a partir de dificuldades neurológicas em sua percepção, em seu registro e/ou em seu provimento de respostas ante a demanda do Outro. A repetição dos desencontros muitas vezes desorienta os pais, a alguns mais do que a outros. Existem pais que têm uma enorme capacidade para encontrar os caminhos pelos quais sua demanda chegará ao filho, enquanto que existem outros que têm pouca margem para modificar o que de início não deu resultado. Uma longa série de fracassos, naqueles que se converterão nos casos mais graves, pode levar à deslibidinização do objeto-filho, encontrando-se ali o rechaço dos pais, mas após sucessivos desencontros,

nos quais o desejo não logrou mitigar a resistência do real. (CORIAT, 2006, p. 167, tradução nossa).

Quanto à psicose infantil é necessário lembrar que ela tem desaparecido das descrições diagnósticas psiquiátricas enquanto categoria psicopatológica. Bernardino (2010) reflete sobre a exclusão da psicose na nosografia psiquiátrica, que permanece, no entanto, como entidade clínica observada nos consultórios. A partir do DSM-IV a psicose passou a ser inserida na categoria Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem Outra Especificação.

Bernardino interroga esta categoria diagnóstica (Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem Outra Especificação), na medida em que o quadro clínico da psicose já fora estudado e teorizado com muitas especificações. A explicação desta autora, para a exclusão da psicose como categoria diagnóstica, recai sobre a priorização, no DSM-IV, dos quadros onde há um predomínio das questões cognitivas, sendo que os quadros em que seria necessário falar da subjetividade ou da forma da organização da personalidade são abolidos em função da necessidade de uma teoria para interpretá-los. Ela cita Kerneberg, Weiner & Bardenstein, preocupados não somente com a exclusão dos transtornos psicóticos como categorias diagnósticas, como também pelas implicações evolutivas dessa doença, na medida em que tais manuais não se preocupam com a questão da prevenção ou da intervenção precoce.

Existem autores que se questionam a respeito de a esquizofrenia infantil pertencer ao espectro autista. Bursztejn (2003), no artigo citado anteriormente salienta a dificuldade do diagnóstico diferencial. Ele relata casos que na infância foram considerados como de autismo e que na adolescência revelaram-se como um quadro de esquizofrenia. Estudos realizados em diversos países falam de sintomas pré-mórbidos de aparecimento na infância: retardos no desenvolvimento psicomotor, déficits cognitivos e particularidades comportamentais, antes de estabelecer-se como esquizofrenia.

Segundo Cannon et al. (1999), existe mesmo uma concordância entre a sintomatologia pré-mórbida e o tipo de esquizofrenia apresentada posteriormente pelo sujeito. Em seu estudo – que repousa sobre as observações dos professores – os esquizofrênicos adultos com uma predominância de sintomas negativos, tiveram significativamente mais

comportamentos pré-mórbidos “do tipo negativo” (isto é, tendência à solidão, a ser rejeitado, a ser tímido e passivo na escola) do que os pacientes nos quais os sintomas positivos eram predominantes. Inversamente, os esquizofrênicos com sintomatologia positiva predominante tinham apresentado significativamente mais comportamentos pré-mórbidos do “tipo positivo” (isto é, mais excitáveis, irritáveis ou agressivos) do que os esquizofrênicos nos quais os sintomas negativos predominavam.” (BURSZTEJN, 2005, p 410).

Como foi dito anteriormente, nem mesmo dentro do campo teórico da Psicanálise há consenso sobre os termos autismo e psicose. A seguir, será exposto como as diferentes linhas, dentro do campo teórico da psicanálise, posicionam-se frente a esta questão.

4.2 - Os conceitos do autismo e da psicose dentro das diferentes vertentes teóricas no campo da Psicanálise.

A equipe de psicanalistas e outros profissionais do Centro Tavistok, de Londres, do Departamento da Criança e da Família, numa de suas publicações intitulada “Autism and Personality: Findings from de Tavistok Autism Workshop”, fala sobre as crianças com autismo, situando como suas singulares personalidades interagem com sua sintomatologia.

Para definir a condição do autismo, Alvarez e Reiz ancorando-se na descrição de Kanner de 1943, dizem que

O autismo é uma severa desordem que afeta crianças pequenas intensamente no seu desenvolvimento mental e emocional. Crianças com autismo não se engajam em relações emocionais normais com as pessoas. Não buscam comunicação com crianças pela forma comum. Não brincam normalmente, e frequentemente, apresentam rituais e comportamentos repetitivos. Tais características são acompanhadas frequentemente por severos atrasos no desenvolvimento em todas as áreas do funcionamento da criança. Elas parecem ter uma falta de senso do mundo no qual existem pessoas com mentes que poderiam estar interessantes e interessadas nelas. (ALVAREZ E REID, 1999, p. 1-2).

Estes autores, ao falarem das controvérsias concernentes à definição do autismo, remetem ao que é dito sobre a localização e a natureza do dano principal.

Alguns autores preferem uma explicação cognitiva, isto é, de que as pessoas com autismo nasceram sem a capacidade eventualmente de formar uma adequada 'teoria da mente' (Leslie 1987; Frith 1989). Por causa de nosso estudo do desenvolvimento precoce em stress nas fundações social/emocional da cognição – isto é, nos precursores dos precursores da teoria da mente (Baron-Cohen 1992) – nós tendemos a concordar com escritores como Hobson (1993) e Trevarthen (1996), que vêem o autismo como uma desordem na intersubjetividade, tal como uma falta de senso das outras pessoas. Nós o formulamos como um dano no senso normal de, emotivamente, básica curiosidade sobre, e desejo por, relações interpessoais. (ALVAREZ E REID, 1999, p. 2).

Ao refletir sobre o dano na socialização, o que Kanner nomeou como “solidão severa autística”, este grupo de pesquisadores do Centro Tavistok, coloca as seguintes questões, vinculando o dano na socialização à experiência subjetiva da solidão: Esta criança sente-se sozinha? Existem diferentes formas de sentirem-se sozinhas? Existe algo invisível fazendo companhia para a criança? Ela não se dirige a outras pessoas ou não se sente fisgada por estas? Como entende a presença das pessoas?

A suposição destes pesquisadores recai na hipótese de que essas crianças não concebem o outro como alguém interessado nelas. A falta de sociabilidade dessas crianças fala de objetos/figuras internas, das representações das pessoas, fala de como pensam o outro, ou seja, que isso tudo comporta a sua teoria da mente. Elas parecem não estar interessadas nos outros, mas podem ter falhado em construir uma imagem/figura de um outro que poderia ser interessante ou interessado nelas. Tais pesquisadores, diante da pergunta: “Por que tais crianças não falam?”, sugerem que antes disso a pergunta deveria ser a que apontasse para a representação do outro internamente, “para quem ou o que ela está falhando em se comunicar?” Para eles, o fato de a criança não brincar, pode ser explicado pela ausência de propósitos imaginativos e brincadeira intencional, tanto como pela ausência de uma imagem de objeto com que possa brincar. Os rituais estereotipados podem ser somente então o efeito disso tudo.

Ainda para esses autores, algumas formas de autismo respondem a pequenas mudanças na temperatura emocional na criança ou em alguém relacionado a ela: isso pode trazer uma cascata de emoções que a criança possa achar difícil regular. Algumas crianças podem ser também muito difíceis de “descongelar”. Como pensar as desordens na excitação, sensibilidade e reatividade destas crianças?

Tustin (1913-1994) , que foi uma das pioneiras em abordar o autismo, é citada por estes autores, tendo falado da dificuldade em filtrar as experiências que geram um estado de insuportável êxtase. As crianças podem ser perturbáveis por experiências positivas ou negativas, sendo que o que perturba é a intensidade dessas experiências. A hipersensibilidade das crianças autistas faz pensar sobre como e em que condições uma experiência pode ser introjetada.

Alguns pesquisadores americanos sugerem que as crianças com autismo estão num crônico estado de super reatividade aos estímulos, ou, às vezes, numa baixa reatividade aos estímulos. Dawson e Lewy (citados por Alvarez e Reid, 2001), sugerem que elas tem um déficit na modulação da reatividade aos estímulos. As experiências emocionais com os demais podem ser sentidas por um bebê, como muito excitantes ou perturbadoras e podem não receber o tipo de atenção que é necessária para o desenvolvimento dos substratos neuroatômicos e neuroquímicos do comportamento.

Até aqui aborda-se o que é nomeado como as desordens primárias no autismo (déficit na sociabilidade, na linguagem, na reatividade). As desordens secundárias são os comportamentos repetitivos, ecolalias, que apontam para o que a criança faz, não o que ela omite. Desordens, e não déficits. Podem ser estratégias que a criança usa para se auto-regular, para se acalmar.

Esses pesquisadores psicanalistas, na tradição anglo-saxônica da psicanálise, tomam como elemento básico na reflexão sobre o autismo o conceito de objeto interno. Suas publicações sobre o tratamento de crianças autistas são relevantes, e nos parece que a aposta desses psicanalistas nas possibilidades de um sujeito, concebendo-o nesse caso como tendo uma particular relação de objeto interno, relação esta que vai se evidenciando no tratamento, é em grande parte determinante para os resultados interessantes que são demonstrados no trabalho. Em outro capítulo serão mencionados esses resultados.

Outros psicanalistas conceberão que os elementos básicos que fundam a construção do aparelho psíquico são as representações (estudos com recortes teóricos fundamentados em Sigmund Freud), ou os significantes (constructo provindo de Jaques Lacan), dependendo, pois, da orientação teórica predominante. Neste trabalho, procura-se trazer conceitos que permitem pensar o psiquismo sendo

constituído e organizado a partir das representações, como também permitem pensar a partir desses conceitos o que se passa no autismo e na psicose. Para introduzir essa discussão delimita-se aqui o conceito de psicose a partir dos primeiros textos de Freud, que não se debruçou sobre as questões referentes ao autismo, para, a seguir, destacarem-se alguns elementos diferenciais, diante da constituição do aparelho psíquico, que elucidem o conceito de autismo e de psicose. Cabe lembrar que para alguns psicanalistas pós-freudianos não existe diferença estrutural entre o autismo e a psicose.

Em “Neurose e Psicose”, Freud (1924, p. 191-192) diz que a psicose é o resultado de um conflito entre o eu e a realidade. A partir de alguma frustração muito séria de um desejo e a serviço dos impulsos inconscientes, o sujeito recusa a realidade externa e a realidade interna, criando de forma “autocrática”, um novo mundo – externo e interno. O delírio será então uma forma de tentar a reconstrução de uma fenda que aparece na relação do eu com o mundo externo.

Em 1894, no texto “As Psiconeuroses de defesa”, Freud falará de uma defesa chamada recusa primordial, ou *verwerfung*, onde o eu rejeita uma ideia (representação) incompatível juntamente com seu afeto, e comporta-se como se essa ideia jamais lhe tivesse ocorrido. Posteriormente, em 1955, Jacques Lacan fará a proposta do conceito de *foraclusão* do Nome-do-Pai, designando que, o que é *fora*cluído na psicose, é a função paterna, ou seja, aquilo que vetoriza o desejo materno. Segundo Kaufmann (1996, p. 213-214), o conceito de *foraclusão* refere-se ao mecanismo de regressão psicótica proposto por Sigmund Freud. Diante de um desprazer intolerável, a desaprovação do eu gera um repúdio (*verwerfung*) de um conteúdo da experiência que é jogado para fora do eu.

Freud utilizou o termo esquizofrenia para designar os casos em que havia retirada da libido do mundo externo e o retorno ao autoerotismo, e paranoia quando existe um retorno da libido ao narcisismo. Segundo Quinet (1999) Freud nem sempre diferenciou a paranoia da esquizofrenia paranoide, mas o termo paranoia é usado preferencialmente quando há delírio, e esquizofrenia, quando existe um distúrbio nas associações e o inconsciente está à céu aberto. (QUINET, 1999, p. 82).

Freud cita, em 1911, um caso de psicose paranoica, o célebre Caso do Presidente Schreber, em que fala que a idéia que fora internamente abolida retorna como se proviesse do exterior, constituindo os fenômenos delirantes e alucinatórios. Tais fenômenos também aparecem em crianças, sendo que o diagnóstico diferencial é dificultado sempre que permanecem dúvidas quanto a se as ideias são as fabulações ideativas facilmente encontráveis em crianças ou se organizam como um delírio. A esse respeito, Tendlarz (1997, p. 19) interroga: “Trata-se de uma criança muito imaginativa ou de um delírio? Que relação mantém com o que diz? É uma certeza psicótica ou uma crença dialetizável?”, pois, para ela, a precisão diagnóstica se impõe a partir da relação que a criança tem com a linguagem. Também para Yanez (2001), o cuidado em observar a relação que a criança tem com a linguagem é importante.

Às vezes, estas crianças não falam, embora haja registros de que escutam e compreendam. Em outras, aparecem repetições ecológicas. É freqüente a utilização de frases pré-feitas, unidades sem sentido aplicadas com relativo sucesso, assim como o uso estereotipado destas frases... No dito está ausente o sujeito que enuncia, carecendo o enunciado de coerência discursiva. (YÁÑEZ, 2001, p. 198.)

Esta autora (2001, p 202 - 215) também descreve algumas coincidências da relação que as crianças psicóticas estabelecem com o corpo, com o brincar e com a aprendizagem, que permitem que se perceba que os fragmentos de suas produções, no geral, apontam para um funcionamento ‘desconectado do campo simbólico’. A grande perturbação que as crianças autistas têm com o campo simbólico, com a linguagem, de forma genérica, afeta sua relação com o corpo e com as aprendizagens habituais. Elas demonstram falta de coordenação dos movimentos, da marcha, dos olhos; déficits na aprendizagem, na continência das funções fisiológicas e na linguagem. Às vezes, no entanto, podem ter uma memória prodigiosa ou notáveis aptidões num campo preciso. Podem se colocar como uma massa amorfa, ou, outras vezes, podem entrar no estado de animação de um autômato. Além disso, constata-se uma deficiência na demarcação das fronteiras que estabelecem entre seu corpo e o dos outros.

Jerusalinky (1993,) por sua vez, trazendo conceitos lacanianos, defende que o autismo é uma estruturação psíquica diferente da psicose, não havendo nenhuma identidade estrutural entre elas, porque, num caso, se trata do mecanismo da

exclusão, e, noutro, da foraclusão. “No caso da exclusão não há inscrição do sujeito; no lugar onde a inscrição deveria se encontrar, se encontra o Real, ou seja, a ausência de inscrição. Esta diferença radical de estrutura conduz a efeitos clínicos observáveis”. No caso da foraclusão se produz uma inscrição do sujeito numa posição tal que esta inscrição não pode ter conseqüências na função significante. (JERUSALINSKY, 1993, p. 63).

Compartilha da concepção de ser o autismo uma estruturação psíquica diferente da psicose Marie-Christine Laznik, para quem é possível se intervir nos quadros de autismo antes da organização de déficits cognitivos:

A plena manifestação de uma síndrome autística pode ser considerada como uma tradução clínica da não-instauração de um certo número de estruturas psíquicas que, por sua ausência, só podem acarretar déficits do tipo cognitivo, entre outros. Quando estes déficits de tipo cognitivo se instalam de maneira irreversível, podemos falar de deficiência. Esta deficiência seria então a conseqüência de uma não instauração das estruturas psíquicas, e não o contrário. (LAZNIK, 2004, p. 21).

Essa autora defende que a síndrome autista clássica é conseqüência de uma falha no estabelecimento do laço pais-criança. Mais além do debate organogênese ou psicogênese no autismo, defende a idéia de que independentemente da vulnerabilidade ou susceptibilidade de origem genética que uma criança possa possuir, a aparição da síndrome depende das características do ambiente. “Um ambiente mais favorável permite que as instaurações estruturais possam assim mesmo acontecer, ou ainda a plasticidade cerebral possa encontrar o caminho de novos enodamentos e de novas articulações.” (p. 23). As intervenções precisam acontecer precocemente, no entanto. Se alguns sinais estiverem presentes na relação do bebê com seus cuidadores, uma intervenção urge! Esses sinais são o não-olhar entre uma criança e sua mãe, principalmente se a mãe não se apercebe disso, e a não-instauração do circuito pulsional completo. Retornaremos a esse conceito no capítulo seguinte. Quanto ao papel do olhar do Outro¹ na instauração da imagem do corpo, Laznik diz:

O não-olhar entre uma mãe e seu filho, e o fato de que a mãe não possa se dar conta disso, constitui um dos principais sinais que permitem formular, durante os primeiros meses de vida, a hipótese de um *autismo* -

¹ O Grande Outro é um conceito da teoria de J. Lacan que define um espaço aberto de significantes que o sujeito encontra desde seu ingresso ao mundo (KAUFMANN, 1996, p 385), a partir do encontro com o Grande Outro Primordial, um conceito que remete ao agente que ocupa a função materna.

estereotípias e automutilações aparecem somente no segundo ano de vida. Se esse não-olhar não desemboca, mais tarde, necessariamente numa síndrome autística caracterizada, assinala em todo caso uma grande dificuldade ao nível da relação especular com o Outro. (LAZNIK, 2004, p. 49).

Na psicose infantil, para essa autora, o bebê se aliena muito bem ao Outro primordial, “este bebê se assujeita facilmente à uma mãe que, em geral, não hesita em gozar do objeto que lhe é assim oferecido. O que é mais problemático para ela é conhecer o limite desse gozo” (p. 31), assim, na psicose, o que fracassa é o pólo da subjetivação do sujeito, que fica foracluída: fica de fora a função separadora produzida pela metáfora paterna.

Seguindo essa linha de raciocínio, também para Collete Soler (2002) o que fracassa na constituição da criança autista é o tempo da alienação, enquanto que na psicose é o tempo da separação. Ao falar das primeiras, sendo que para ela a diferenciação das crianças autistas das evidentemente delirantes é muito importante, define as crianças autista como “crianças que são como que perseguidas pelos signos da presença do Outro, muito particularmente por dois objetos: o olhar e a voz.” (SOLER, 2002, p. 69). Trata-se de crianças que não entram no campo das trocas com o Outro, no campo da demanda, o que as mantém aquém do limiar de qualquer simbolização.

Não somente na teoria psicanalítica, mas no geral, os estudos sobre autismo, sejam os que consideram o autismo como resultado de causas orgânico-cerebrais, sejam os que o relacionam a dificuldades da criança no engajamento intersubjetivo¹, concordam no seguinte ponto: trata-se de crianças que se mostram incapazes, num dado momento, de fazerem certos registros. Na psicanálise, diz-se que algo parece não inscrever-se psiquicamente. O que o outro diz, por ex., “isso é bom”, “é ruim”, não tem função de demarcação de sentido aceitável para a criança. O interessante a observar, nesses casos, é que algumas palavras vindas do outro não se inscrevem, são elididas – retiradas - do campo da significação. Tem-se a impressão de que o sentido do som e da palavra não se inscrevem. Assim, antes de

¹ Nesta pesquisa não descrevemos as diferentes concepções do autismo que consideram sua etiologia como orgânica-cerebral, tendo-nos concentrado nas descrições que enfatizam a etiologia psíquica. Tais concepções são desenvolvidas no artigo de Valente “A ausência da alteridade no autismo: duas perspectivas”, (VALENTE, 2010, in “Educação e alteridade”, GUERIOS, E. STOLZ, T.)

falar de uma incapacidade no registro do que vem do outro, temos que interrogar sobre a natureza dessa incapacidade de registro em si.

Tem-se encontrado, conforme descrito num estudo de Monica Zilbovicius e outros (2004), citado por Saboia (2007) e Jerusalinsky (2010), que em 64% de sujeitos autistas existe uma diminuição significativa de matéria cinzenta no Sulco Temporal Superior, região responsável pelo registro da voz humana. Nos casos de criança com autismo, percebemos frequentemente que a criança ouve preferencialmente alguns sons, por exemplo, o de músicas, mas não outros, o da fala de outros seres humanos, por exemplo.

Poderíamos, levantar a hipótese de que, então, não se trataria primariamente de um déficit de registro, senão, possivelmente, de um empobrecimento maturativo do Sulco Temporal Superior secundário a fatores que afetam o engajamento intersubjetivo da criança. Que fatores seriam esses? Jerusalinsky cria a hipótese deste empobrecimento ser secundário à rejeição, por parte da criança, de uma demanda de exclusão que, inconscientemente, lhe é endereçada. (JERUSALINSKY, 2010, p. 96;97).

Pesquisas psicanalíticas, tais como a desenvolvida por Marie Cristine Laznik (apud Jerusalinsky, (2008, p. 81), falam da incidência da prosódia materna no desenvolvimento dos bebês.

A presença de uma enfática variabilidade tônica e de intensidade, próprias do *motheres* (traduzido ao português como *manhês*), habitual nas “conversas” das mães com seus bebês normais, contrasta com o caráter monofônico que frequentemente se registra na fala que as mães dos futuros autistas dirigem a seus pequenos filhos. (JERUSALINSKY, 2008, p. 81).

A variabilidade tônica, para Jerusalinsky (2008), é importante para desde cedo anunciar as leis da linguagem: oposição de diacronia e sincronia, dependência recíproca dos elementos da série, arbitrariedade, embora obediente a uma gramática (no caso da música: as regras da harmonia), presença do representante e ausência do objeto. Para este autor, o reconhecimento do ‘*mamanhês*’ e a precoce diferenciação do idioma faz com que a criança se sinta aludida por uma ordem outra que não somente a de seu corpo, o que, mais tarde, possibilitará que ela se enuncie como um eu num discurso.

De modo geral, da teoria aqui exposta, pode-se dizer que as crianças psicóticas alienam-se nos pedidos e nas demandas do Outro Primordial, aquele que exerce a função materna, tendo dificuldades de simbolizar o desejo materno e da representação do que o vetoriza; a função paterna. Essas crianças ficam presas, portanto, às demandas maternas e repudiam a possibilidade de inscrever a representação da função paterna em seu psiquismo.

A prática da clínica psicanalítica com psicóticos realizada por Piera Aulagnier, psicanalista francesa que se declara seguidora da obra de Sigmund Freud e é considerada por alguns como pós-lacaniana, gerou grande contribuição aos pesquisadores da área. Com a escrita de diversos livros, conforme Violante (2001, p. 9-10), ela possibilitou que os limites da teorização freudiana frente ao conflito psicótico fossem ampliados, propondo, por exemplo, dentre outros conceitos, os referentes à identificação e à construção do *Eu* que serão de grande importância em sua obra.

Para Aulagnier (1984, apud VIOLANTE, 2001), são os conflitos identificatórios, que farão com que o *Eu* recorra a um polimorfismo de defesas que culminarão numa escolha defensiva levando a que se instale uma psicose na infância. Na infância se processa uma construção de um edifício identificatório, cujos primeiros encaixes são como pontos de certeza nos quais o *Eu* se ancora, sendo promovidos pelos discursos parentais, o que Aulagnier nomeará como a dimensão identificada do *Eu*, e pelos identificantes pelos quais a criança se nomeia, indicando um movimento na criança que não é produto passivo do discurso do outro.

CAPÍTULO 5 - A estruturação do psiquismo.

5.1 As origens do psiquismo: Sigmund Freud e o conceito de representação articulado com o conceito de pulsão.

*palavra não é coisa
que se diga
quem toma palavra
pela coisa
diz palavra com palavra
mas não diz coisa com coisa
a palavra pode ser pesada
a coisa, leve
e vice-versa não é coisa alguma
a palavra coisa
não é coisa palavra
palavra e coisa
jamais serão a mesma coisa*

Ricardo Silvestrini

Desenvolver-se-á nesse capítulo os conceitos relativos às origens do psiquismo os quais remetem ao conceito de representação na Psicanálise, pois esses nos parecem cruciais para explicar os processos de pensamento das crianças autistas e psicóticas, tanto quanto de sua relação com a linguagem. No entanto, antes disso propõe-se discutir sobre esses processos tal como se constituem para todos os seres humanos.

Ao investigar-se sobre as origens do psiquismo, partindo-se do fato de que todo ser humano está inserido num contexto que envolve a relação com outros seres humanos e com um campo de linguagem (signos, símbolos, códigos verbais e não verbais compartilhados culturalmente) que antecede sua vinda ao mundo, a pergunta que se impõe parece ser sobre as condições que permitem que uma criança, a partir dos primeiros signos de percepção, possa dar um salto para se inserir na linguagem concebida como fala e discurso organizados.

Para introduzir e aproximar o leitor dos diversos significados que o termo representação veicula, conforme os dicionários da língua portuguesa, encontra-se

que representar, em português, equivale ao *ato ou efeito de representar*. Pode ser tanto uma *reprodução daquilo que se pensa como o próprio ato de realizar uma cena, desenho ou imagem que remete a algo*. A representação também pode ser o *conjunto dos representantes*. No sentido político ou jurídico, também significa *delegação ou substituição*. Na tradição filosófica o termo diz respeito ao *conteúdo da consciência, apreendido pelos sentidos, memória, imaginação ou pensamento*.

Sigmund Freud em vários textos de sua obra aborda o conceito de representação, tendo iniciado este debate ao estudar sobre o aparelho psíquico em suas relações com o mundo externo e os efeitos dessa relação nas psicopatologias diversas. O aparelho psíquico para Freud é descrito conforme um modelo energético representacional, a ser aqui abordado.

Na tradução das Obras Completas de Freud, que chegou até nós na língua portuguesa, os cinco termos que ele introduziu para se referir ao conceito de representação foram traduzidos por uma só palavra. Freud utiliza *Vorstellung*, *Darstellung*, *Repräsentanz*, *Repräsentant* e *Vertretung*¹. Enquanto não existem diferenças significativas no alemão e no uso que Freud faz dos três últimos termos, *Darstellung*, é mais utilizado como *expressar, interpretar ou representar dramaticamente*. Este termo - *Darstellung* - aponta para a noção de que algo é dito a outrem através de uma figuração, por imagens. *Vorstellung*, por sua vez, significa *colocar adiante, apresentar algo a alguém, apresentar-se a alguém*, e no sentido mais abstrato, significa *trazer algo para a consciência de forma figurada*. Campos (2004) ressalta que a noção de simbolização não é contemplada em ambos os termos, estabelecendo uma diferenciação entre representação e simbolização. Para esse autor, talvez nas palavras *Repräsentanz* e *Repräsentant* possa-se encontrar um sentido aproximado, já que esses termos remetem a *corresponder, estar relacionado*.

Freud também utilizará o termo *Vorstellungrepräsentanz*, sendo comum na língua alemã a justaposição das palavras para indicar um sentido mais preciso, mesmo que a relação entre os termos componentes não seja explícita. No português, tal termo foi muitas vezes traduzido como representante ideativo da

¹ O leitor interessado poderá consultar a dissertação de Mestrado de Campos, defendida em 2004, na USP: “Figuras da Representação na Emergência da Primeira Tópica Freudiana”.

pulsão. Dentro da teoria psicanalítica, acredita-se que é em torno desse conceito que se encontra um enigma como também uma chave de abertura a uma significação do conceito de representação, que neste trabalho pretende-se discutir.

Existem diversos problemas na tradução dos termos do alemão para o inglês. A tradução inglesa deu ensejo à tradução para a língua portuguesa, vale lembrar. Na tradução inglesa das obras de Freud, em função da polissemia que a palavra *Vorstellung* pode denotar, o tradutor optou em utilizar a palavra inglesa *Idea*. Outros problemas na tradução são apontados minuciosamente por Campos (2004). Em alguns textos traduzidos para a língua portuguesa, encontramos a palavra apresentação equivalendo a representação. Com essas ponderações aqui se indica que a leitura dos textos de Freud precisam ser cuidadosas quanto a esse aspecto, e sempre que possível convém buscar a palavra utilizada por Freud no texto em original ou ler os comentários referentes à tradução, sempre presentes nos inícios dos capítulos das Obras Completas.

A primeira utilização do termo representação por Freud foi no seu texto sobre as afasias (1891), um texto não publicado integralmente nas Obras Completas, tendo sido uma parte desse texto publicada como um capítulo do texto “O Inconsciente”, em 1915. Acredita-se que pelo fato de Freud ter usado uma linguagem predominantemente médica nesse texto. Nesse texto Freud apresenta a noção de um aparelho de linguagem como uma estrutura na qual acontecem as mais diversas perturbações. Naquela época, Freud e outros neurologistas estudavam as afasias, parafasias (quando uma palavra apropriada é substituída por outra não apropriada mas que tem relação com a palavra exata), que corresponde ao início do desenvolvimento do conceito que mais tarde receberá a denominação de lapsos de linguagem. Descreve-se nesse texto a natureza da perturbação da linguagem e também são feitas investigações sobre a localização da área cerebral lesionada correspondente. Para essa finalidade autópsias eram realizadas bem como pesquisas com os doentes, sendo que Freud tentava estabelecer uma relação entre a localização e o funcionamento do aparelho da linguagem.

Só nos resta pois formular a hipótese de que a região cortical da linguagem seja um articulado tecido cortical dentro do qual as associações e as transmissões em que se apóiam as funções da linguagem procederiam com uma complexidade não propriamente compreensível. (FREUD, 1891, p. 37).

A complexidade que Freud indicou no texto sobre a interpretação das afasias vai instigar Freud a pensar os elementos básicos do funcionamento desse aparelho de linguagem - as palavras, articulando a esse termo o conceito de representação de objeto. Também ele vai já nesse texto estabelecer uma diferença entre representação de objeto e representação de palavra.

Para a psicologia, a unidade de função de linguagem é a “palavra”, uma complexa representação que se apresenta composta de elementos visuais, acústicos e cinestésicos. (FREUD, 1891, p. 42).

Mas a palavra adquire sua denotação pela ligação com a “representação objectual” [...] que é por sua vez um complexo associativo das mais diversas representações visuais, acústicas, tácteis, cinestésicas, etc. Da filosofia aprendemos que a representação objectual não compreende senão isto, e que a aparência de uma “coisa” – de cujas diferentes “propriedades” falam aquelas impressões sensoriais – surge apenas na medida em que no leque das impressões sensoriais obtidas por um objecto incluímos também a possibilidade de uma longa sucessão de novas impressões na mesma cadeia associativa [J. S. Mill]. Em suma, a representação objectual aparece-nos como uma representação não fechada e dificilmente susceptível de fecho, ao passo que a representação da palavra nos aparece como algo de fechado embora susceptível de ampliação. (FREUD, 1891, p. 46)

Nesse texto, Freud diz ainda que a representação de palavra é um complexo associativo que reúne elementos de natureza visual, acústica e cinestésica e que a imagem acústica ou sonora é o que representa este complexo associativo, enquanto que dentre as associações do objeto, são as associações visuais as que o representam. (p. 46).

Freud reconhece a fonte de suas concepções associacionistas em Stuart Mill, para quem o acesso ao objeto não se dá pelas sensações ou percepção em si, mas através das associações da consciência. A relação entre a representação de palavra e a representação de objeto é simbólica, uma vez que o objeto se apreende através das associações. Nesse texto, dentre outras perturbações da linguagem, Freud fala da afasia simbólica, em que o problema está na associação entre a representação da palavra e a representação do objeto. Sendo que essa associação é considerada, já nesse texto, como a parte mais “facilmente exaurível da atividade da linguagem, num certo sentido o seu ponto fraco.” (p. 51).

A teoria representacional de Freud pode num primeiro momento de sua obra remeter a uma relação realista do psiquismo com o mundo, sendo que nessa concepção as representações dependeriam do mundo externo. Isso aproxima a teoria psicanalítica das concepções filosóficas clássicas que se preocupam também

com o conceito de representação, como um sujeito capta algo do que se lhe apresenta no exterior. O problema da filosofia é como se dá a relação do sujeito cognoscente com o mundo. Independentemente da forma como a representação se apresenta (imagem, ideia, pensamento) seu conteúdo é explicado referencialmente, isto é, o conteúdo das representações mentais é dado por sua referência àquilo a que se refere. Num segundo momento da obra freudiana, ou dependendo de como se interpreta sua obra desde os primórdios da construção dos conceitos, as representações não remetem à realidade material como se esta as determinassem enquanto causalidade externa, pois estão tentando dar conta de uma realidade psíquica composta por um equilíbrio de forças, em que a economia libidinal tem papel de destaque.

Freud coloca ênfase no domínio psíquico abrangido pelo termo representação, e ao falar da representação a vincula ao conceito de pulsão, um conceito fundamental na teoria psicanalítica e se trata de um conceito-limite entre o somático e o psíquico, uma vez que há a necessidade de um representante psíquico para fazer alcançar à mente os estímulos somáticos. É importante considerar aqui que o termo representação vai considerar o somático e o psíquico juntos, não sendo um conceito circunscrito ao funcionamento cognitivo do psiquismo. É o psiquismo atrelado ao corpo e vice-versa.

Desde o texto sobre a interpretação das afasias, como em textos ulteriores tais como “A interpretação dos sonhos”, de 1900, e “O ego e o Id”, de 1923, Freud distingue as representações de objeto das representações de palavra. A mesma distinção aparece no texto de 1915, no qual Freud fala sobre o Inconsciente. Nesse texto as representações conscientes do objeto são divididas na representação da palavra e na representação de coisa (FREUD, 1915, p. 229).

Fabio Thá, em seu livro “Categorias conceituais da subjetividade”, resgata como a noção de representação esteve presente na filosofia. Thá (2007, p. 36) fala da representação como ‘átomo do psiquismo’, e resgata as concepções de Herbart, um filósofo de influência kantiana considerado um dos precursores da psicologia, sobre as representações.

Para Herbart a representação – definida como a reação da alma ao encontro dos reais – assume uma prioridade em relação aos fenômenos da vontade e o desejo é explicado como efeito secundário das

representações recalcadas. Cada representação possui um certo grau de força, podendo sofrer inibição ou associação. Os fatos mentais são formados por representações que formam compostos ou misturas. As ideias tendem a se conservar junto com suas similares e a afastar as outras com as quais sejam incompatíveis. Quando uma representação encontra outra mais forte, ou um grupo de ideias com as quais é incompatível, é lançada abaixo do limiar da consciência. Ela não é por isso destruída, mas permanece ativa em estado inconsciente. Essas ideias inibidas seguem a tendência geral de subir à tona da consciência e de serem assimiladas (associadas) com as que estão lá. A vida mental é assim definida como uma luta entre ideias, todas ativas e esforçando-se para conseguir e conservar um lugar na consciência, ao mesmo tempo que tentam repelir as outras com as quais não sejam compatíveis. (THÄ, 2007, p. 36-37).

Já em Herbart estavam presentes conceitos que Freud vai tentar evidenciar, que se relacionam com a ligação das representações com a economia energética e que Freud vai relacionar com as pulsões. Para Freud, as representações possuem uma quantidade de energia (*besetzung*), e disso depende sua força. No texto de 1894 intitulado *As neuropsicoses de defesa*, este autor diz que, em função da defesa, a representação terá sua força diminuída, sendo que assim não se exige muito trabalho da mente, e para isso, ela, a representação, será privada de seu afeto, isto é, da soma da excitação (*besetzung*) de que está carregada.

Refiro-me ao conceito de que nas funções mentais deve ser distinguida alguma coisa – uma quota de afeto ou uma soma de excitação – que apresenta todas as características de uma quantidade (embora não tenhamos meios de medi-la) passível de aumento, diminuição, deslocamento e descarga, e que se espalha sobre os traços de memória das ideias, tal como uma carga elétrica espalhada na superfície de um corpo. Essa hipótese [...] pode ser aplicada no mesmo sentido que os físicos aplicam a hipótese de um fluxo de energia elétrica. (FREUD, 1894, p.65)

Para falar das origens do psiquismo e desse movimento energético no seu interior, Freud serve-se do modelo de um aparelho reflexo. O psiquismo, diante de uma excitação sensorial, esforça-se para prontamente descarregá-la por uma via motora, com vistas a manter-se o mais livre de estímulos quanto possível.

As excitações produzidas pela necessidade interna buscam descarga no movimento [...] O bebê faminto grita ou dá pontapés, inerte. Mas a situação permanece inalterada... Só pode haver mudança quando [...] chega-se a uma “vivência de satisfação” que põe fim ao estímulo interno. Um componente essencial dessa vivência de satisfação é uma percepção específica (a da nutrição, em nosso exemplo) cuja imagem mnêmica fica associada, daí por diante, ao traço mnêmico da excitação produzida pela necessidade. Em decorrência do vínculo assim estabelecido, na próxima vez em que essa necessidade for despertada, surgirá de imediato uma moção psíquica que procurará recatexizar a imagem mnêmica da percepção e reevocar a própria percepção, isto é, restabelecer a situação da satisfação original. Uma moção dessa espécie é o que chamamos de desejo; o reaparecimento da percepção é a realização do desejo, e o caminho mais

curto para essa realização é a via que conduz diretamente da excitação produzida pelo desejo para uma completa catexia da percepção. (FREUD, 1900, p. 515-516)

No texto *Projeto para uma Psicologia Científica* (1895, p. 483-517) Freud deu ênfase ao papel do que nomeou experiência de satisfação nas origens do psiquismo, experiência esta que exige do psiquismo um trabalho referente à economia libidinal ao administrar a energia fluente e ao produzir representações. Assim, um bebê, diante do que vem do exterior e que o afeta gerando prazer, produz uma marca mnêmica de satisfação. A partir dessa experiência de satisfação, e diante do ressurgimento de um novo estado de urgência, a criança buscará restabelecer o equilíbrio intrapsíquico reativando aquela marca mnêmica de satisfação. Esse parece ser o momento da criação das primeiras representações. A via mais fácil, isto é, o caminho mais curto para reativar a marca mnêmica de satisfação será a alucinação que vai provocar o reencontro com o objeto da satisfação. A esse movimento Freud nomeou de alucinação primitiva. Essa alucinação primitiva pode ser vista nos momentos em que, por exemplo, um bebê faz movimentos com a boca, como se estivesse mamando.

A atividade psíquica que acontece na alucinação primitiva produz uma *identidade perceptiva*, isto é, ocorre uma repetição da percepção do objeto, mesmo na sua ausência. A representação se iguala alucinatoriamente em percepção. No texto *Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental* (1911), Freud diz que a identidade perceptiva tal como buscada na alucinação primitiva é buscada nos processos psíquicos primários, comandados pelo princípio do prazer. “Nossos sonhos, à noite e, quando acordados, nossa tendência a afastar-nos de impressões aflitivas são resquícios do predomínio deste princípio e provas do seu poder” (FREUD, 1911, p. 278).

A alucinação conduz ao desapontamento e, por mais que haja uma descarga da excitação via motora, a fonte da estimulação não é saciada, conduzindo o aparelho psíquico a voltar-se para o mundo externo e buscar uma ação mais adequada a sua finalidade: o pensar surge nesse momento, inaugurando a possibilidade de que as representações não se igualem alucinatoriamente às percepções. O psiquismo precisa discriminar impressões e qualidades sensoriais a partir da atenção, abandonando o modo de satisfação baseado no princípio do prazer e buscando na realidade indícios da presença do objeto. Uma organização

psíquica nova é formada, um primeiro eu, que busca diferenciar percepção de representação.

[...] o aparelho psíquico teve de decidir formar uma concepção das circunstâncias reais no mundo externo e empenhar-se por efetuar nelas uma alteração real. Um novo princípio de funcionamento mental foi assim introduzido; o que é representado não é mais aquilo que é agradável, mas aquilo que é real, malgrado que acontecesse ser desagradável. Este estabelecimento do princípio de realidade provou ser um passo momentoso. (FREUD, 1911, p. 278 - 279).

O fato de a descarga motora precipitada através da alucinação ser adiada promove a atividade do pensar. Pensar esse que ultrapassa as representações ideativas, as associações advindas das experiências sensoriais ligadas ao prazer/desprazer corporal e sendo dirigido para as relações entre as impressões dos objetos. Nesse sentido, e apontando para uma diferença entre as representações em si e o processo do pensamento, Thá (2007) diz que “os processos perceptivos fornecem o conteúdo representacional dos processos mentais e a experiência do sujeito relativa a esse conteúdo fornece seu processamento, ou seja, os chamados processos de pensamento.” Esse pensar, que originalmente é inconsciente, num momento posterior adquirirá outras qualidades acessíveis à consciência por ligar-se às palavras ou a resíduos verbais. (FREUD, 1911, p. 281).

Assim, quando o *eu* passa a discriminar se a representação ideativa da pulsão e do objeto de satisfação existe na realidade, se de fato, encontra-se na realidade o objeto da satisfação ou que gere despreazer, exerce também uma função inibitória com vistas a gerar outras vias que não as da descarga imediata para a busca da satisfação ou evitação da dor e, nesse sentido, o eu inibe os processos psíquicos primários. Freud a esse respeito, no texto *Projeto para uma psicologia científica* (1895), diz, inclusive, que um psiquismo pode cair em estado de inermidade e sofrer dano se, diante de um estado de desejo, catexiza a lembrança do objeto de forma a gerar somente uma ideia imaginária do objeto, seja objeto de satisfação seja de dor. Nesses casos pode haver imenso despreazer e uma defesa primária excessiva (FREUD, 1895, p. 437-441). Faz-se fundamental portanto a função de inibição do eu para permitir uma diferenciação entre a percepção do objeto e uma lembrança a qual já comporta uma representação, assim, a descarga só será efetuada diante de uma indicação da realidade, que faz com que não se catexize as lembranças desejadas além de certa quantidade, sendo importante

também a evitação da aflição, o que aconteceria com a catexia das ideias meramente imaginárias do objeto de satisfação ou de dor, o que Freud no texto *A interpretação dos sonhos* apontará como o protótipo e primeiro exemplo do recalçamento psíquico. (FREUD, 1900, p. 544).

Thá (2007, p. 149) contribui dizendo que os pensamentos, na teoria freudiana, são em sua grande parte inconscientes e não verbais, podendo prosseguir sem serem ligados ao signo linguístico ou podendo ser acessados pela consciência de forma inclusive a exprimir as relações entre as representações de coisa, ao ligarem-se ao signo linguístico (p.157). Assim, antes de chegar à consciência, as representações de coisa ligam-se às representações de palavra, adquirindo nova qualidade e compondo os processos pré-conscientes. Para Freud,

estando ligadas a palavras, as catexias podem ser dotadas de qualidade mesmo quando representem apenas relações entre representações de objetos, sendo assim incapazes de extrair qualquer qualidade das percepções. Tais relações, que só se tornam compreensíveis através de palavras, constituem uma das principais partes dos nossos processos de pensamento. (FREUD, 1915c, p.231).

Em *O ego e o id* (1923) Freud fala de como é possível pensar em figuras e de forma consciente, sem necessariamente contar com a ligação com as palavras,

mediante uma reversão a resíduos visuais, e que, em muitas pessoas, este parece ser o método favorito. O estudo dos sonhos e das fantasias pré-conscientes, [...] pode dar-nos a ideia do caráter especial deste pensar visual. Aprendemos que o que nele se torna consciente é, via de regra, apenas o tema geral concreto do pensamento, e que as revelações entre os diversos elementos desse tema geral, que é o que caracteriza especialmente os pensamentos, não podem receber expressão visual. Pensar em figuras, portanto, é apenas uma forma muito incompleta de tornar-se consciente. De certa maneira, também, ele se situa mais perto dos processos inconscientes do que o pensar em palavras, sendo inquestionavelmente mais antigo que o último, tanto ontogenética quanto filogeneticamente. (FREUD, 1923, p. 34-35).

Lembrando Herbart (THÁ, 2007, p. 36-37), a forma como as representações irão associar-se depende do fator energético em jogo. No processo primário a energia do psiquismo flui livremente através das representações, fluência essa que vai desde o pólo do estímulo – tanto exógeno quanto endógeno - até o pólo da resposta. No processo secundário, a descarga é suspensa e alguns caminhos associativos são criados na medida em que outras representações são ligadas e ativadas buscando-se não mais a identidade perceptiva. Esta passa a ser

substituída pelo pensamento e pela busca da identidade entre o pensamento e as informações vindas da realidade.

Na Carta 52, de Freud a Fliess,, de 1896, Freud fala de vários níveis de registro de inscrição psíquica entre a percepção e a consciência. Inicialmente, existem inscrições sendo registradas a partir dos signos perceptivos que formam os traços mnêmicos. Aqui se localizam as representações (*Vorstellungen*). Existe um segundo registro, próprio ao inconsciente, cuja organização das representações pressupõe uma relação causal, sendo que se essas representações puderem ser traduzidas em palavras, alcançam o sistema pré-consciente, caso contrário permanecem no inconsciente. O fundamental a ser resgatado nesse texto é que as representações provêm dos processos perceptivos que produzem os traços mnêmicos não significando que essas representações já pertençam ao sistema inconsciente, o que dependeria de uma complexificação, que dependeria, por sua vez, de como essas representações serão organizadas, sendo ou não traduzidas em palavras no sistema pré-consciente. Cabe lembrar que nesse texto Freud não deixa totalmente esclarecido o que propicia a organização das representações que formam o registro do inconsciente.

O modelo de aparelho psíquico freudiano é um modelo energético representacional, cuja corrente de energia em seu interior visa à obtenção do prazer através do decréscimo de excitação que, se mantida, gera desprazer. Quando Freud está tratando do tema da angústia, em 1926, diz que “o pensar tem de visar a se libertar cada vez mais da regulação exclusiva pelo princípio do desprazer¹ e a restringir o desenvolvimento do afeto na atividade do pensamento ao mínimo exigido para que ele atue como sinal.” (FREUD; 1900, p. 546). O que Freud parece estar dizendo com isso é que a inibição da descarga prematura da excitação através de uma alucinação com vistas a obter um prazer através dos objetos reais só se faz possível se a representação a ser catexizada não gerar um desprazer insuportável. O que ocorre é que na busca da realização dos desejos na infância ligados às satisfações pulsionais, haverão alguns que, se realizados, provocarão desprazer, e aí ocorre o recalçamento da representação ligada à realização do desejo, e esta permanece a partir de então inconsciente.

¹ Em outros textos nomeado também por Freud como Princípio do Prazer.

Freud, no artigo *A repressão* (1915b), ao falar de quando o representante ideativo da pulsão é reprimido, isto é, quando uma representação tem negada seu acesso à consciência, fala também que existe o outro elemento representativo da pulsão, a cota de afeto, que pode sofrer destinos diferentes que a representação ideativa da pulsão: o afeto pode permanecer tal como é, ser inteiramente suprimido, ser transformado num afeto qualitativamente diferente ou transformado em ansiedade. O que Freud quer ressaltar com essa diferenciação é que “as representações ideativas são catexias – basicamente de traços de memória -, enquanto que os afetos e as emoções correspondem a processos de descarga, cujas manifestações finais são percebidas como sentimentos” (FREUD, 1915b, p. 204). O que é importante reter aqui é que a repressão pode conseguir inibir uma pulsão impedindo-a de se transformar em manifestação de afeto ou sendo transformada em ansiedade.

Cabe aqui considerar que o afeto é, na teoria freudiana, aquilo que dinamiza as ligações representacionais interferindo na sua organização e nas suas transcrições. O afeto pode sofrer vários destinos: conversão (descarga da excitação para o somático), deslocamento (a excitação permanece na esfera psíquica, mas ligando-se a outras ideias), rejeição (a representação e a excitação são excluídas da esfera psíquica, como se jamais tivessem existido), projeção (a excitação se mantém transposta para um objeto externo). (FREUD, 1894, p. 53-64).

A repressão afeta as representações e os afetos correspondentes na fronteira entre os sistemas inconsciente e pré-consciente. Algumas representações permanecem capazes de agir no inconsciente, tendo sua catexia preservada, ou recebendo novas catexias do inconsciente, ou podendo não ser catexizadas. (FREUD, 1915b, p. 207). Percebe-se aqui que as alterações energéticas são importantes para se pensar os destinos das representações, isto é, as transcrições possíveis, nos diferentes registros que formam o aparelho psíquico.

Freud (1915c) no texto sobre *O Inconsciente* retoma os conceitos de representação de palavra e de coisa, e fala em representação de objeto de um novo modo:

O que livremente denominamos de representação consciente de objeto pode agora ser dividido na representação da palavra e na representação da coisa; a última consiste na catexia, se não das imagens diretas da memória

da coisa, pelo menos de traços de memória mais remotos derivados delas. [...] a representação consciente abrange a representação da coisa mais a representação da palavra que pertence a ela, ao passo que a representação inconsciente é a representação de coisa apenas. O sistema inconsciente contém as catexias da coisa dos objetos, as primeiras e verdadeiras catexias objetais; o sistema pré-consciente ocorre quando essa representação de coisa é hipercatexizada através da ligação com as representações de palavra que lhe correspondem. São essas hipercatexias, podemos supor, que provocam uma organização psíquica mais elevada, possibilitando que o processo primário seja sucedido pelo processo secundário, dominante no pré-consciente. (FREUD, 1915c, p. 229-230).

Freud nesse texto fala do superinvestimento, na esquizofrenia, na representação de palavra em função das catexias com os objetos serem abandonadas. Assim, o superinvestimento na representação de palavra, na esquizofrenia, é uma tentativa de sarar e restabelecer conexão com os objetos que foram perdidos e uma forma de acessá-los pelas palavras.

Na esquizofrenia as palavras [...] Passam por uma condensação, e por meio do deslocamento transferem integralmente suas catexias de umas para as outras. O processo pode ir tão longe, que uma única palavra, se for especialmente adequada devido a suas numerosas conexões, assume a representação de todo um encadeamento de pensamento. [...] O que dita a substituição não é a semelhança entre as coisas denotadas, mas a uniformidade das palavras empregadas para expressá-las. (FREUD, 1915c, p. 227-229).

Também nesse texto, Freud fala que na esquizofrenia ocorre a manifestação da *fala do órgão* assemelhando-se às falas hipocondríacas, mas revelando algo diferente do que na hipocondria, pois, nessas circunstâncias, a relação do esquizofrênico com o órgão corporal toma o lugar de todo o conteúdo dos seus pensamentos.

Para Marie-Christine Laznik (2004, p. 135-137), o que Freud está querendo dizer nesse texto, ao falar do superinvestimento na relação de palavra, é que na esquizofrenia o que fracassa não é a tradução em representação de palavra, mas a perda de investimento na representação de coisa no registro do inconsciente. Para ela, um defeito relativo ao registro do inconsciente aconteceria também no autismo: uma incapacidade de investimento pulsional na representação inconsciente do objeto (*vorstellungrepräsentanz*). No autismo, parece haver traços mnêmicos desinvestidos o que impede, para ela, a organização de *trilhamentos* para as representações. Esta incapacidade de representação inconsciente do objeto relaciona-se com o que essa autora conceitua como a não instalação do circuito pulsional completo.

Para definir este conceito, Laznik (2004) resgata o texto de Freud (1915a) sobre *As Pulsões e seus Destinos*, no qual ele descreve um trajeto pulsional de três tempos. Por exemplo, na pulsão oral, no primeiro tempo o bebê vai em busca do seio, “apoderando-se” dele para sua satisfação. No segundo tempo, ele torna-se capaz de uma satisfação autoerótica alucinatória através do simples movimento do chupar, ou do chupar o dedo ou ainda uma chupeta, dentre outros objetos que lhe façam sentir o prazer de sugar. Mas Laznik (p. 27-28) salienta a importância do terceiro tempo, nomeado por ela como *satisfação pulsional*, tendo sido apontado por Freud como o *fazer-se um novo sujeito*, em que o bebê se satisfaz oferecendo seu corpo para o prazer da mãe, existindo nesse momento um prazer compartilhado entre mãe e bebê, que acontece, por exemplo, quando o bebê oferece seu dedo ou seu pezinho que vai em direção à boca da mãe.

Retornando ao texto de Freud (1915c) *O Inconsciente*, aí ele fala em desinvestimento pulsional, em catexias objetais abandonadas, sendo que essas catexias então nem sofreriam o destino da repressão, pois estariam desinvestidas e não passariam a ser retranscritas como representações de coisa no registro do inconsciente e muito menos seriam atreladas às representações de palavra, que poderiam vir a lhes ser correspondentes. Desse texto, não fica ainda esclarecido o que propicia o segundo tipo de registro psíquico, o inconsciente propriamente dito, após o registro das representações provindas dos traços mnêmicos esclarecido. Outros conceitos irão auxiliar a entender a formação do registro do inconsciente, o que será retomado adiante, tanto quanto a articulação com o autismo e psicose.

Na tentativa de uma síntese parcial, retoma-se brevemente o que se abordou até aqui. A representação é a inscrição, no psiquismo, do que afeta o corpo. O corpo da criança é afetado tanto pelas excitações endossomáticas, as pulsões, como pelas excitações que vêm do mundo exterior, prioritariamente através de quem se ocupa da criança. Isso afeta a relação do bebê com seu corpo e com o mundo, derivando em experiências de satisfação e de dor, produzindo as inscrições psíquicas que vão engendrando marcas mnêmicas, as quais formam as representações.

As representações são articulações associativas dinâmicas, diferenciando-se entre si em função de modos diferentes de registros, podendo se associar formando

o pensamento inconsciente ou este vir a ter nova qualidade - a consciência – se as representações se ligarem a palavras ou a resíduos de palavras. Pode existir o pensar através de imagens e o pensar através de palavras. As ligações entre as representações têm como meta a realização de desejo e redução da tensão energética. Freud fala de um aparelho psíquico que é assentado na memória, dos traços mnêmicos provindos das diversas experiências e da criação de representações, sendo que essas se organizam em função de experiências de prazer/desprazer e da ação específica vinda do outro que contribui para fundar, no funcionamento do psiquismo, o princípio de realidade e, tal como também outra autora – Silvia Bleichmar – diz, e que será aprofundado na continuidade do trabalho, a fundação do sistema inconsciente, através dos investimentos pulsionais e desinvestimentos ligados à repressão.

O desenvolvimento da mente fez com que o aparato psíquico, em princípio submetido às excitações sensoriais e aos estímulos somáticos, e que buscava a repetição da experiência de satisfação através da alucinação, crie uma função inibitória da descarga precipitada da excitação mediante a organização da função do eu e da atividade do pensamento, com vistas a gerar a ação eficaz para a satisfação. A articulação das exigências pulsionais e a busca de satisfação/evitação da dor, tanto como a escolha de uma ação apropriada para a busca de satisfação, considerando o real enquanto existente no mundo externo, têm relação com o desenvolvimento do eu e com a dinâmica entre as instâncias psíquicas. Tudo isso está envolvido na criação e organização das representações, de modo que Freud enfatiza, assim, a dinâmica intrasubjetiva como o que define a estruturação do psiquismo.

Freud, já no texto de 1895, falou da importância de um outro ser humano cuja ação específica junto a um ser humano recém-nascido pode produzir marcas que poderão produzir as representações. É esse outro quem executa a ação que faz cessar a excitação endógena e dessa forma propicia a experiência de satisfação no bebê, permitindo que o bebê crie traços mnêmicos do objeto de satisfação, o que inclui a percepção desse outro (que executa a função materna, o Outro Primordial, tal como é nomeado na teorização lacaniana) e os traços mnêmicos da lembrança da descarga motora produzida por determinados movimentos do corpo que vão em

direção a esse outro, criando um complexo de representações organizadas intrasubjetivamente.

5.1.1 A constituição do *eu* na teoria freudiana e sua relação com o mundo exterior e com os objetos.

Não é objetivo deste trabalho desenvolver a teoria do processo de constituição do *eu* como um todo, mas é importante percorrer os momentos de fundação da organização egoica, que retratam, no caso de crianças com transtornos precoces, momentos da estruturação psíquica que para elas possa ocorrer em tempo mais tardio em relação às demais crianças, sofrendo obstáculos para sua consecução ou mesmo impossibilidades na resolução dos conflitos atinentes a esses momentos. O registro de um primeiro *eu* acontece, para Freud, nos primórdios da atividade psíquica em função da necessidade de se pensar uma organização no psiquismo cuja função interfere na passagem das quantidades no fluxo da energia psíquica. Freud nomeia essa organização de *Eu Prazer* cuja função é a de integrar o que é bom e prazeroso e expelir o que é desprazeroso. O *eu* tem uma função de defesa, para garantir a homeostase psíquica, o equilíbrio intrapsíquico. Num segundo momento, o *eu* precisa discernir se aquilo que existe enquanto representação (interna) existe também na realidade. É o que Freud nomeia de função de *Eu Realidade* e que contém a função de julgamento do *eu* que origina a capacidade posterior de afirmar ou negar conteúdos do pensamento consciente.

A esse respeito, no texto *A denegação* de 1925, Freud comenta a importância do símbolo da negativa no funcionamento do pensamento, que permite que se possa dar acesso a certos conteúdos representacionais na consciência com a condição de serem negados. A negação é uma forma de dar acesso aos conteúdos recalçados, tal como “não que eu queira dizer isso, mas...”, assim dá-se acesso à consciência, mas na condição de serem negados. A função intelectual se separa do processo afetivo, sendo essa uma das consequências do processo de repressão no *eu*, que consegue trazer a representação mas não o afeto correspondente à consciência. A representação pode permanecer distante do afeto correspondente, para não produzir desprazer. No entanto, isso não se processa dessa forma no

psicótico. A seguir, ao se refletir sobre esses processos na psicose, ficará mais clara a importância do símbolo da negativa na estruturação psíquica. Isso é importante ao considerar que uma criança pode não ter maleabilidade diante das demandas que vêm do exterior, o que pode renunciar dos pedidos da mãe por exemplo, o que deles pode acatar, ou como a criança pode entender que mais além das demandas existe o desejo da mãe que se volta para além da criança. Se a criança não tiver essa maleabilidade diante das demandas, poderá permanecer fixada e colada nos pedidos e significados que a mãe outorga a sua experiência, sem poder fazer uma metáfora, uma criação própria, dando um novo sentido ao desejo materno.

No texto *Sobre o Narcisismo*¹, uma introdução Freud (1914) fala que a organização egoica não existe desde o início, e para que haja alguma modificação no psiquismo da criança, que a princípio visa a satisfação das pulsões autoeróticas experimentadas em relação às funções vitais que servem à finalidade de autopreservação, faz-se necessário uma nova ação psíquica, a qual provocará o surgimento do eu narcisista. A ação psíquica necessária para modificar o autoerotismo inicial é a atitude da mãe e de outros cuidadores de imputar à criança a supervalorização e a perfeição que eles já tiveram em relação a si próprios. Trata-se de fazer reviver o próprio narcisismo abandonado ao colocar a criança no lugar de “Sua Majestade, o Bebê”. A criança, por sua vez, nesse processo, poderá também ligar sua libido aos primeiros objetos sexuais: as pessoas que se preocupam com sua alimentação, com cuidados e proteção, ou seja, a mãe ou quem a substitua. (FREUD, 1914, p. 93 – 108).

Num texto de 1911, Freud, ao relatar o caso do Presidente Schreber, um caso de paranoia, havia dito que

Investigações recentes chamaram nossa atenção para um estágio na história evolutiva da libido, que se cruza com o caminho que vai do autoerotismo ao amor objetual. Este estágio foi designado como narcisismo. Consiste no momento do desenvolvimento do indivíduo em que ele reúne suas pulsões sexuais de atividade auto-erótica, para ganhar um objeto de amor. Toma a si próprio e o seu próprio corpo antes de passar para a escolha de um objeto que seja outra pessoa (Freud, 1911, p. 82-83).

¹ Freud resgata o termo narcisismo de Paul Näcke (1899) para denotar a atitude de uma pessoa que trata seu próprio corpo contemplando-o e supervalorizando-o, tal como faria com um objeto sexual.

No texto de 1914, Freud fala do que acontece nas esquizofrenias, na qual a libido se afasta dos objetos e se transforma em megalomania, no delírio de grandeza.

O delírio de grandeza, próprio a esses estados, nos indica o caminho. Sem dúvida, nasceu às expensas da libido de objeto. A libido retirada do mundo externo foi conduzida para o eu e assim surgiu uma atitude que podemos chamar narcisismo. Mas o delírio de grandeza não é uma criação nova, como sabemos, é a ampliação e o desdobramento de um estado que já existia antes. Isso nos leva a conceber o narcisismo que nasce da retirada dos investimentos objetais como um narcisismo secundário que se edifica sobre a base do outro, primário. (FREUD, 1914, p. 91).

No texto *Totem e Tabu*, em 1913, Freud diz que o narcisismo não é somente uma fase evolutiva, pois nunca é totalmente abandonado pelo ser humano, que permanece narcisista em certa medida mesmo depois de ter encontrado objetos externos investidos pela libido. O narcisismo favorece que “as pulsões sexuais, até então dissociadas, se reúnem numa unidade investindo o eu como objeto, (Freud 1913, p. 92).

O narcisismo da infância se expressa numa criança de forma onipotente, pois a criança sente-se possuidora da perfeição. Trata-se de tomar o *eu* como objeto de amor, de investimento libidinal, e de uma libido que também é investida nos objetos sexuais, os pais. O narcisismo posterior resgata esse primeiro narcisismo, que está relacionado a um *eu ideal* e ao *ideal do eu*.

Esse eu é agora o alvo do amor de si mesmo desfrutado na infância pelo eu real. O narcisismo aparece deslocado em direção a esse novo eu ideal que, como o eu infantil, encontra-se possuído de toda perfeição e valor. Aqui, como sempre ocorre no âmbito da libido, o homem mostrou-se incapaz de renunciar a satisfação de que gozou uma vez. [...] O que ele projeta diante de si mesmo como o seu ideal é o substituto do narcisismo perdido de sua infância na qual ele era seu próprio ideal. (FREUD, 1914, p. 111).

A busca de perfeição narcisista diante dos pais, durante o processo de desenvolvimento do *eu*, vai sendo modificada a partir do deslocamento da libido em direção a um ideal de eu imposto pelo contexto (pais e educadores), que impõe severas condições à satisfação da libido por meio dos objetos. (p. 118).

Cabe observar aqui uma breve menção ao conceito de objeto em Psicanálise. No Dicionário de Psicanálise de Laplanche e Pontalis (1967/1986), os autores falam dos três aspectos principais relacionados à noção de objeto em Psicanálise: 1) o objeto da pulsão, que pode ser uma pessoa ou um objeto parcial, e um objeto real

ou um objeto fantasmático; 2) o objeto de amor, sendo que a relação em causa é com a pessoa como totalidade; 3) o objeto do conhecimento. (LAPLANCHE, e PONTALIS, 1986, p. 407).

O eu encontra-se originariamente, no começo da vida psíquica, investido por pulsões e é em parte capaz de satisfazê-las em si mesmo. Denominamos este estado de 'narcisismo', e essa forma de obter satisfação de auto-erótica. Nesta época o mundo externo não é investido com interesse e é indiferente à satisfação. Portanto, durante este período o eu coincide com o que é prazeroso, e o mundo externo com o que é indiferente (Freud, 1915a, p.156).

Considerando o *eu*, no momento inaugural da vida, como auto-erótico, Freud afirma que ele é indiferente ao mundo externo. Entretanto, em função das pulsões de auto-conservação, acaba entrando em contato com os objetos deste mundo. Quando os objetos a ele apresentados são sentidos como agradáveis, ele introjeta-os, assumindo-os como se fizessem parte dele. Por outro lado, expelle o que dentro dele esteja sendo sentido como desprazeroso. Dessa forma, o eu fica coincidindo com o prazer e o mundo externo fica sendo indiferente. No processo de aparecimento do objeto, o ódio ganha lugar importante na cena psíquica:

Se o objeto se torna uma fonte de sensações prazerosas, estabelece-se uma ânsia motora que procura trazer o objeto para mais perto do eu e incorporá-lo ao eu. Falamos da 'atração' exercida pelo objeto proporcionador de prazer, e dizemos que "amamos" esse objeto. Inversamente, se o objeto é fonte de sensações desprazerosas, há uma ânsia que se esforça por aumentar a distância entre o objeto e o eu [...] Sentimos a 'repulsão' do objeto, e o odiamos; este ódio pode, depois, intensificar-se ao ponto de converter-se numa inclinação agressiva contra o objeto – uma intenção de destruí-lo. (FREUD, 1915a, p. 158-159).

Aulagnier trata dessa questão do ódio relacionando-o com o pictograma de rejeição e com o pensamento delirante primário, o que será descrito a seguir.

Freud aborda a questão da divisão do *eu* no processo de defesa, em 1938, falando que o *eu* da criança, frente a um perigo real quase intolerável provindo da realidade que se opõe à satisfação das pulsões, percebe-se diante da tarefa de ter que renunciar à satisfação ou rejeitar a realidade, sendo que mais além de fazer uma escolha, o efeito disso é a divisão do *eu*, que é incapaz ainda de ter uma função sintética para conciliar as forças em disputa. Um dos resultados dessa fenda no eu pode ser uma alucinação, outro pode ser a constituição de um sintoma ou de um fetiche (FREUD, 1938, p. 309- 312).

Quando Freud se volta para as relações do eu com o mundo externo fala de um tipo de psicose alucinatória - a amênia de Meynert - na qual o mundo exterior não é percebido de modo algum ou a percepção dele não possui qualquer efeito. São recusadas novas percepções do mundo externo e as representações que organizavam o mundo interno são desinvestidas.

O eu cria, autocraticamente, um novo mundo externo e interno e não pode haver dúvida quanto a dois fatos: que esse novo mundo é construído de acordo com os impulsos desejosos do Isso (ou Id) e que o motivo dessa dissociação do mundo externo é alguma frustração muito séria de um desejo, por parte da realidade – frustração que parece intolerável. (FREUD, 1924, p. 191).

Freud nesse mesmo texto fala que na esquizofrenia o *eu* não mais participa do mundo externo, e que os delírios são uma tentativa de cura através de um remendo no lugar onde apareceu uma fenda na relação do *eu* com o mundo externo.

Portanto, dentre os processos de constituição do *eu* que aqui se destacam estão a diferenciação *eu prazer* e *eu realidade*, a função do *eu* na tarefa de julgar e no símbolo da negativa, a libido que se volta ao eu narcisista e a libido que se volta aos objetos, o *eu* que introjeta/ama e o *eu* que rejeita/odeia e os efeitos da divisão do *eu* diante dos desejos e da realidade, dentre os quais estão o delírio e a alucinação. Também abordando o conceito de *eu*, além de outros conceitos importantes que elucidam os pré-requisitos para o processo de simbolização, agora se passará a trazer as contribuições de Silvia Bleichmar.

5.2 Bleichmar: nas origens do psiquismo os pré-requisitos para a simbolização.

Silvia Bleichmar, psicanalista argentina de grande originalidade e clareza expositiva, cuja prática clínica foi voltada aos estudos da “produção de novos modos de organização psíquica e, inclusive, à produção de novas formas de simbolização, capazes de gerar novas ancoragens, para assim poder diminuir o sofrimento psíquico” (2005, p.13), interessou-se também pelas origens do psiquismo interrogando os pontos centrais da metapsicologia freudiana, que pudessem auxiliar a pensar o que se passa nos transtornos psíquicos graves.

A representação, para essa autora, é a forma pela qual se faz ativo no psiquismo algum elemento ideativo, não sendo um produto somente da marca mnêmica ou de uma inscrição de algo do exterior, mas sendo uma recomposição do real, uma nova criação, tal como é proposto pelo conceito de alucinação primitiva por Freud, em 1895. Essa autora cita Castoriadis, para quem a *imaginação radical* é o que caracteriza o pensamento humano, ao produzir objetos não existentes a partir do que é existente. (BLEICHMAR, 2009b, p. 25 e 52).

Para Bleichmar, a representação é o resíduo do encontro com um objeto privilegiado oferecido na vivência de satisfação, uma recomposição singular da coisa do mundo, que produz uma “coisa psíquica”¹. “O que se inscreve não é, em sentido estrito, da ordem do objeto do mundo senão de seu resíduo e recomposição a partir de uma experiência na qual o prazer fica associado a traços do objeto”. (p. 55). Para ela, a representação relaciona-se ao modo de inscrição da pulsão. Ela resgata o conceito de representante representativo do somático no psíquico, que divide-se em representação e afeto, o primeiro sendo também chamado de representante ideativo, para diferenciar-se dos investimentos, das quantidades energéticas e dos componentes de pensamento propriamente ditos (p. 49).

Em seu livro *A fundação do inconsciente*, ao interrogar e aprofundar conceitos da metapsicologia psicanalítica, aborda dois conceitos, dentre outros, que aqui serão desenvolvidos: a fundação do inconsciente e a função materna. No ponto em que esta investigação se encontra, é ilustrativa a articulação que essa autora faz quanto à instalação das representações que dão origem ao inconsciente e que transformam a cria humana em um ser humano sexualizado e atravessado pela cultura. O outro que se ocupa dos cuidados com a criança, ao tratar do corpo da criança com desejo, assim institui tanto a ordem da sexualidade no corpo da criança como propicia as ligações associativas que produzem os derivados nos rumos que tomarão as ligações entre as representações. A mãe, quando se ocupa do alívio às tensões biológicas da criança, introduz outras tensões, de ordem sexual, ligadas ao prazer da zona erógena corporal, tensões que não são solucionáveis por meios físico-químicos, tais como as que estão presentes no fornecimento da nutrição, do

¹ Esse termo também é utilizado por Freud comparando o inconsciente como a “coisa do mundo” de Kant, no texto sobre o Inconsciente, de 1915, p. 167.

calor, por exemplo. Essas outras tensões ficam então abertas a todo tipo de simbolizações, constituindo-se no “motor do progresso psíquico”, qualidade essencial das pulsões conforme proposto por Freud. (BLEICHMAR, 2009a, p. 11-12). Assim, além de dar o seio, a mãe toca no corpo da criança erotizando-o, fala com entusiasmo e canta carinhosamente (utilizando-se da linguagem própria do ‘mamanhês’), e, assim, gera um a mais de prazer. Isso faz com as tensões da criança vão além da necessidade autoconservativa e remetam a processos de pulsação que dão origem “às inscrições dos objetos originários, e em seus aspectos ligadores, de abertura aos sistemas desejantes a partir de novas vias de prazer que não fiquem reduzidas nem fixadas à satisfação pulsional mais imediata.” (p 13). Ou seja, que a criança não fique fixada somente à satisfação oral, por exemplo.

A perspectiva de Bleichmar traz para o interior das discussões psicanalíticas o *paradigma do originário* que é um conceito fundamental ao se pensar nos transtornos precoces, pois permitem pensar o antes e o depois dos tempos de fundação do inconsciente. O inconsciente, que não existe portanto desde os primórdios, é concebido, dentre outros modos, por Bleichmar como

um produto da cultura fundada no interior da relação sexualizante com o semelhante, e, fundamentalmente, como produto da repressão originária que oferece um *topos* definitivo para as representações inscritas nos primeiros tempos dessa sexualização (BLEICHMAR, 2009a, p. 17, tradução nossa).

O mesmo adulto que sexualiza a criança mediante a erogeneização é o que também produz um contrainvestimento a essas representações ao instaurar um sistema de permissões, proibições ou interdições, que podem vir através do silêncio, daquilo que é dito ou do tom da voz utilizado para dizê-lo, ou dos gestos. A partir desse momento essas representações irão compor o inconsciente da criança, na medida em que serão recalçadas. Introduce-se uma defasagem entre palavra e ato, algo pode ser sentido pela criança como bom e prazeroso, mas dito ou expresso pelo adulto como não bom e proibido, e, portanto, recalçado. Aquelas representações farão parte das representações de coisa recalçadas, podendo vir a ser traduzidas ou não em representações de palavra posteriormente. Bleichmar concorda com Freud ao considerar a repressão originária um dos destinos da pulsão, sendo ela, a pulsão, e a complexificação dos seus destinos possíveis, “o verdadeiro motor do progresso psíquico”. (p. 33).

Na introdução deste capítulo foi dito que o conceito de pulsão é um conceito-limite entre o somático e o psíquico, o qual requer um representante psíquico para fazer alcançar à mente os estímulos somáticos: a representação. Falou-se também da pulsão como relacionada às excitações endossomáticas, cuja quantidade energética conduz a movimentos de descarga, uma vez que o aparelho psíquico precisa ter meios de resolução das tensões energéticas a que é submetido. A ação específica do outro, da mãe ou da função materna é aqui fundamental porque ao mesmo tempo que alivia as tensões autoconservativas, introduz novas tensões, ligadas já ao sexual no sentido amplo, como, por exemplo, o prazer provindo do toque, da voz, do cheiro, do olhar.

Bleichmar (2009a), ao abordar a problemática do autismo, se pergunta o que aconteceria se um bebê, diante da resolução das tensões ligadas à autoconservação, tendo o alimento necessário e livre de qualquer dor, tem um fluxo energético cuja descarga conduz a zero, ou seja, à homeostase, e coloca a hipótese de que possam se desenvolver quadros de autismos extremos “nos quais a diminuição das tensões autoconservativas não propicia, de modo algum, que um sistema de representações se complexifique e fique independente da imediatez da necessidade” (p. 37), associando tal manifestação ao que Freud nomeou de “um organismo vivente anterior a toda instalação pulsional” (p.37), muito embora acredite-se que esses momentos cuja descarga de energia circulante conduz a zero de energia circulante, possam até ser míticos, quando considerados em seu extremo. Na maioria dos casos ocorre que o bebê que continuamente submetido às estimulações exógenas e endógenas, volta-se para a revivescência da satisfação ou da dor, encontrando-se aí com o outro e seu contexto. Nesse encontro, além do que está ligado à autoconservação, remanescem os estímulos excitatórios, por exemplo a mãe acaricia a mão do bebê, mexe em suas perninhas, canta, sopra, sorri, etc. Desse modo, o bebê cria um conjunto de representações que permite que a pulsão, continuamente estimulando o bebê, possa encontrar formas de ligação por *vias colaterais*, favorecendo que o bebê preste atenção ao que a mãe oferece e se mantenha ligado nisso. Bleichmar fala nesse mesmo texto de uma rede composta por um sistema de ligações que permitem a construção do eu.

Sistema de ligações que posteriormente, quando se instale a repressão originária, oferecerá o entramado de base, as ligações que possibilitam que a repressão não fique pontualmente operando como um contrainvestimento

do inconsciente, mas constituída por um conjunto de representações mediadoras. (BLEICHMAR, 2009a, p. 43, tradução nossa).

Retornando à questão aqui inicialmente colocada sobre a fundação do inconsciente, tem-se que ela se relaciona com os destinos possíveis da pulsão. Freud(1915) no texto *As vicissitudes da pulsão* fala dos destinos que a pulsão pode tomar: transformação em seu oposto, volta contra si mesmo, repressão e sublimação. Para Bleichmar, os destinos da pulsão são como diques que se opõem aos modos de circulação irrefreáveis dos investimentos nos primeiros tempos de vida (p. 58).

Um dos destinos da pulsão para Freud é o recalque/repressão que ocorre quando as representações pulsionais são impedidas de alcançar a consciência em função de uma defesa, um contrainvestimento, provindo geralmente das interdições parentais, que acarretam uma renúncia pulsional. A partir desse momento, no inconsciente, ficam os representantes representativos pulsionais, aqui já referidos como representantes ideativos pulsionais, que, para Bleichmar dizem respeito à sexualidade do outro, da mãe, ‘metabolicamente’ (conceito que será desdobrado a seguir) inscritos no psiquismo inicial do bebê (BLEICHMAR, 2005, p. 97) e, para quem,

o que a repressão originária fecha, quando fixa os representantes pulsionais ao inconsciente, são os caminhos de saída. Pelo contrário, as vias de acesso permitem o ingresso de novos elementos cujo destino dependerá do entramado de base originariamente constituído. (BLEICHMAR, 2009a, p. 69, tradução nossa).

Desse modo, as representações são inscritas de modos diferentes, com potencialidades simbólicas diferentes, pois organizam-se de formas diferentes, sendo investidas, catexizadas, de maneiras diferentes, correspondendo ao que antes Freud falou quanto aos investimentos ou desinvestimentos pulsionais.

Retomando o conceito de Bleichmar, para quem a função da mãe é sexualizante e narcizante. A mãe precisa introduzir o bebê não somente na linguagem, mas também envolvê-lo com representações acerca de si mesmo que o levem a investir em si mesmo, inaugurando com isso processos narcisistas, por exemplo: o pezinho do bebê ou as fezes do bebê transformam-se em ‘objeto preciosos’: tais representações se situam do lado do inconsciente materno, de suas “representações de coisa que circulam sob modos do processo primário e dos

investimentos massivos do autoerotismo recalcado” (BLEICHMAR, 2009a, p. 48). A função materna, assim sexualizante e narcizante, é fundamental na estruturação dos sistemas psíquicos da criança. A introdução ao narcisismo é um tempo na sexualidade humana que permite, posteriormente, a entrada da criança na triangulação edípica e nas instâncias ideais que dela derivam. Narcisismo é para Bleichmar a premissa necessária para o contrainvestimento do autoerotismo, para o funcionamento dos sistemas diferenciados (inconsciente, pré-consciente e consciente), mas, também, o terreno no qual circulam os *abrochamientos* (fechamentos) passionais que capturam o eu, e nos quais se instalam as cegueiras defensivas que obturam os movimentos desejantes (p. 14).

Cabe à mãe erotizar e exercer uma repressão trazendo a criança para o campo do narcisismo. Acredita-se que isso dependerá de como a criança vai aderir ou consentir com isso, ou de quais sistemas defensivos precisará precocemente erigir contra a “captura” do desejo e função maternas.

Para Bleichmar, existem três momentos na estruturação precoce do psiquismo:

- 1) Um primeiro tempo da vida, que não coincide com o primeiro tempo da sexualidade, em que as primeiras representações são instauradas e originam a alucinação primitiva; o que se falou antes da instalação das primeiras representações enquanto signos de percepção, como propõe Freud.
- 2) Um primeiro tempo da sexualidade, com a instalação das representações que fundam o inconsciente. Se não ocorre este tempo de sexualização precoce, a criança humana não conseguirá inserir-se nos níveis básicos da humanização (momento este que não acontece nos autismos irrecuperáveis).
- 3) Um segundo tempo da sexualidade, constituído pela repressão originária e o estabelecimento do *eu representacional narcisista*. O fracasso desse momento mantém o sujeito diante de representações pontuais que operam em modos de compulsão à repetição, um “Mais aquém do princípio do prazer” (p. 168-169).

Para ela, a constituição do *eu representacional narcisista* comporta ideais, enunciados que estabelecem um sentido para a vida e para as ações de cada um, mesmo que esse sentido caminhe contrariamente à autopreservação, como nos casos de greve de fome, das ações revolucionárias ou heroicas, ou mesmo das ações homicidas ou suicidas que rumam a ideais diversos muito mais do que a preservação da vida.

Quanto aos enunciados proferidos na psicose, que possam muitas vezes apresentar uma estrutura lógica, mas cujo sentido não é compartilhável porque não têm relação com a realidade, pode-se perguntar quem é ou onde está o sujeito que enuncia tais palavras ou frases, ficando demonstrado nesses casos o fracasso da constituição do *eu representacional narcisista*. Bleichmar interpreta esses enunciados como enunciados que são emitidos por alguém que é atravessado de múltiplas formas por enunciações do outro, sendo que alguns dos enunciados, se desconstruídos, podem levar ao desmantelamento do sujeito (2009a, p. 46).

O terceiro momento que Bleichmar define anteriormente como o *eu representacional narcisista* introduz a possibilidade de a criança recusar o objeto da pulsão em função do amor ao semelhante, e, assim, a criança pode renunciar ao peito, à chupeta, a exibir-se diante dos demais, ao prazer obtido com seus excrementos em contato com seu corpo e segundo uma forma própria de exercer controle sobre eles, por temer perder o amor da mãe. Aceitará o que a mãe diz que “as crianças lindas e educadas fazem xixi no banheiro”, e suas representações de coisa ligadas às impressões prazerosas da satisfação ligadas a essa zona corporal permanecerão inconscientes exercendo influência ativa nos caminhos que o desejo inconsciente buscará para sua realização. Este é o tempo de passagem do autoerotismo para o narcisismo na criança.

Ao desenvolver sua teoria, Bleichmar dialoga com outros autores, e o conceito de função sexualizante da mãe tem relação ao que Laplanche nomeou de sedução originária. A partir da evidência que qualquer bebê humano encontra-se confrontado com o mundo dos adultos, bebê e adulto estabelecem uma relação dupla. Nessa relação que o adulto estabelece com a criança, ele não se limita a prover as necessidades básicas do bebê; suas ações são marcadas por significações sexuais que ele próprio ignora, relacionados com aquilo que é

recalcado. A criança recebe o impacto dessas significações que lhe chegam em todas as mensagens enviadas pelo adulto.

Com o termo *sedução originária*, qualificamos esta situação fundamental em que o adulto propõe a criança significantes tanto não verbais quanto verbais, ate mesmo comportamentais, impregnados de significações sexuais inconscientes. (LAPLANCHE, p. 33 citado por MEZAN, p. 142).

A sedução originária é anterior à sedução precoce que é equivalente à erogeneização da criança pelos cuidados maternos, que entram no quadro de uma teoria da pulsão, como já anteriormente exposto nos conceitos de Freud e Bleichmar. Para Laplanche, a sedução originária introduz a dissimetria atividade/passividade, ou seja, a rede de representações que indica presença e ausência, a pura diferença, um par de elementos diferenciais, tal como aparece na constituição psíquica da criança como “bom/ruim”, “está/não está”. O que a sedução instiga e faz pensar, como é figurado pela dupla do adulto sexuado e da criança “pronta para se deixar desviar”, é quanto ao trabalho de simbolização possível desta ultima. E esse trabalho de simbolização deixa restos não domináveis, que poderão ser recalcados e formar o núcleo do inconsciente. É sobre esses restos que os processos de subjetivação irão fundar-se e fundamentar-se¹ (MEZAN, p. 142-144).

Essa função sexualizante materna, nos termos de Bleichmar, ou de sedução originária para Laplanche, no entanto, em alguns casos, parece não produzir efeitos de forma a instigar a criança ao trabalho de simbolização, trabalho este que em primeiro lugar acontece via o engajamento e enlace entre o bebê e quem desempenha a função materna. As primeiras representações não se articulam com os investimentos pulsionais vindos dessa função sexualizante, fazendo com que a cria humana se retire do lugar de onde poderia acolher esses investimentos pulsionais vindos do outro. A esse respeito, Abreu e Tafuri (2007) lançam uma interrogação interessante: “Onde pulsa a vida psíquica de uma criança que se retirou para o ensimesmamento? Colada às sensações que não pode dar curso e movimento?” Para esse autores o espaço psíquico da criança autista é um espaço estreito, rente ao ambiente corporal, onde atividades de prazer e desprazer alternam-se dizendo respeito à primeiríssima dimensão da vida. Igualmente importantes são os conceitos de Piera Aulagnier, que traz a noção do originário e da

¹ Ao leitor interessado nos processos de subjetivação e simbolização na estrutura neurótica, recomendamos a leitura de “Inteligencia y simbolización”, de Silvia Bleichmar, 2009.

vida primitiva do bebê em relação com o seio, a boca, os cheiros, o som, a voz, as ondas sonoras, com as superfícies de contato, com o ar que entra e sai, com os barulhos e odores intestinais, com os gestos, penumbra, tecido, pele, roupa, etc. (ABREU, TAFURI, 2007, p. 166-181).

5.3 Piera Aulagnier: sua contribuição ao estudo das origens do aparelho psíquico e do processo originário.

Sou o intervalo entre o meu desejo e aquilo que os desejos dos outros fizeram de mim.

Fernando Pessoa (Álvaro de Campos)

Piera Aulagnier é uma psicanalista francesa que desenvolveu alguns conceitos acerca da origem do aparelho psíquico articulando-o com novos conceitos, a partir da sua vasta prática clínica com sujeitos psicóticos. Ela traz o conceito da atividade de representação vinculando-o ao de construção do senso de identidade, ou seja, focando na construção do edifício identificatório do *eu* desenvolve uma teoria que fala de momentos da construção do aparelho psíquico cuja atividade e modos de representação se diferenciam em cada um destes momentos. Ela traz o conceito de processo originário, que para ela, antecede o sistema primário e secundário, que guarda semelhanças e algumas diferenças com o pensamento primário e secundário de Freud já descritos anteriormente.

Bleichmar (2009, p. 96-97) diz que Aulagnier foi uma psicanalista pós-lacaniana que ousou interrogar alguns conceitos dominantes do pensamento de Lacan nos meados do séc XX. Manifestações como essa ficam evidenciadas em todo autor que no diálogo com outro autor, mantém-se comprometido com seu desejo de dizer algo próprio sem ficar totalmente capturado pelo pensamento do outro. Também neste trabalho busca-se evidenciar essa manifestação, o que dá a medida do desafio aqui colocado, sempre lembrando, com Bleichmar (2009, p. 96), que se trata de uma luta “que gera dúvidas de até onde se possa avançar sem uma audácia que se converta em desmesura”.

No prefácio do livro de Aulagnier *The Violence of the Interpretation, from pictogram to statement* (2001), publicado originalmente na França em 1975, já

traduzido em português pela Editora Imago, tendo sua segunda edição na Argentina em 2010, representar é uma das principais tarefas do aparato psíquico para McDougall e Zaltzman. Estes autores comentam que a atividade de representar para Aulagnier origina-se no encontro do espaço psíquico da criança com tudo o que se situa além desse espaço (p. xix). Esse encontro não se dá sem conflitos, existindo um choque entre o que a criança percebe e a estimulação vinda do ambiente, que não é homogênea com o psiquismo e, por isso mesmo, exigindo dele que represente o que está experienciando.

Pode-se conceber que o processo de representar, como anteriormente exposto quando se falou de Freud, não é equivalente à atividade cognitiva na medida em que na teoria psicanalítica concebe-se que o processo de representar se relaciona à economia energética ou libidinal, ou seja, relaciona-se com a busca de satisfação e com a evitação do desprazer, no que concorda Aulagnier (2001, tradução nossa, p. 7), ao dizer que “toda atividade de representação é coextensiva com um ato de catexis – (investimento), e todo ato de catexis é motivado pela tendência do psiquismo a preservar ou redescobrir uma experiência de prazer.”

Para essa autora, as primeiras representações não são resultado apenas da percepção do objeto em si, advindas das inscrições das experiências táteis, olfativas, auditivas e visuais, mas a partir de um mecanismo particular de inscrição que é a metabolização. A metabolização é um conceito que aponta para esse mecanismo particular de inscrição que cada sujeito faz a partir das primeiras experiências. Com esse conceito ela traz a ideia de que uma excessiva estimulação pode ser ignorada e as estimulações compatíveis com o sistema psíquico são investidas e representadas.

Aulagnier (1975/2001), ao estabelecer que através das metabolizações o que é do exterior se inscreve em algo interior, criando algo novo, não sendo o psiquismo somente uma tábula rasa. Para definir esse conceito Aulagnier se serve da analogia com o conceito vindo da Biologia que diz que metabolização é

a função pela qual um elemento heterogêneo à estrutura celular é rejeitado ou, ao contrário, transformado num material que se torna a ela homogêneo. Esta definição pode se aplicar rigorosamente ao trabalho que efetua a psique, com uma única diferença: neste caso, o elemento absorvido e

metabolizado não é um corpo físico, mas um elemento de informação. (AULAGNIER, 1975/2001, p. 3, tradução nossa).

A primeira representação que o psiquismo forja de si mesmo como atividade representante se realiza mediante o encontro do corpo da criança com as produções do psiquismo materno ou de quem exerce essa função. O psiquismo da criança detecta no afeto presente neste encontro a qualidade de prazer ou desprazer. Aulagnier vai chamar esse fato de processo originário e o localiza nos primórdios da constituição do psiquismo. No processo seguinte, chamado pela autora de processo primário, a atividade psíquica vai discriminar as características do objeto cuja presença é necessária para a obtenção do prazer, distinguindo então um espaço que se encontra separado do próprio espaço, ou seja, define dois espaços, o exterior e o interior. Em seguida, no processo secundário haverá a possibilidade de a atividade psíquica significar o objeto a partir do discurso que os outros oferecem. Nesse discurso se reconhecerão as relações entre os elementos que ocupam o espaço exterior. (AULAGNIER, 1975/2010, p. 31).

Seguindo Aulagnier, e fazendo uma articulação com os conceitos freudianos até aqui desenvolvidos, acredita-se que, quando uma criança é amamentada, não é o leite somente que importa mas sim a relação privilegiada que se estabelece a partir da vivência da criança com o seio. Todas as modalidades sensoriais envolvidas nesse encontro participam da criação de algo novo e singular, metabolizado pela criança, que cria a representação desse encontro com o outro e com as marcas daí provindas. Como se entende que a representação é a inscrição no psiquismo do que afeta o corpo da criança, entende-se que uma representação será criada quando uma criança encontrar-se em estado de urgência ao reativar a marca mnêmica de satisfação, mesmo que alucinatoriamente, mas não somente deste modo. Diante do estado de urgência, ou seja, da percepção da falta e do consequente desejo, a criança irá criar uma representação que poderá ser imaginária ou contar com as impressões que conduzam ao objeto de satisfação na realidade, e desta forma seguir um trilhamento, termo proposto por Laznik, estabelecido pela ação específica da função materna que conduza ao objeto da satisfação, ou seja, ao objeto da pulsão. Com isso, o corpo do bebê será erogeneizado e os objetos relacionados à satisfação oral, anal, escópica, genital serão investidos. Aulagnier (1975/2010), ao falar da ação da função de quem se ocupa como *Word-bearer* (edição inglesa), *portavoz* (na edição com tradução em

espanhol) diante da criança, traz o termo *violência primária* do outro que se ocupa das necessidades da criança que, o qual apoiando-se nos objetos dessas necessidades lhe impõe uma escolha que vai gerar um pensamento ou uma ação, ambos motivados pelo seu próprio desejo, transformando o objeto da necessidade em objeto da demanda da criança. (AULAGNIER, 1975/2010, p. 36).

Ao falar dos momentos de estruturação de um psiquismo, Aulagnier introduz o conceito de pictograma. No momento em que o psiquismo (processo originário) é tomado por excitações sensoriais, a exigência da representabilidade conduzirá, para ela, à atividade pictográfica e ao pictograma. A atividade pictográfica parte da atividade pulsional que encontra-se já desde o início e torna presente no psiquismo as qualidades do prazer e do desprazer decorrentes das sucessivas vivências de encontro entre o psiquismo e o corpo da criança, em relação com os objetos e com Eu dos outros, a começar pelo Eu materno. O pictograma é a representação mental criada pela criança desde sua experiência corporal com as primeiras sensações de prazer (2001, p. xix). O prazer vivenciado será atribuído à onipotência do psiquismo de engendrar prazer decorrente de uma zona-função e um objeto que lhe é complementar, ignorando o que poderia ser um signo da relação. Assim, o processo originário do funcionamento psíquico ignora a diferença entre boca e seio, ouvido e voz, olhar e objeto visto, pictografando-os como uma unidade, cujas partes se atraem (prazer) ou se repelem (desprazer). Quando sentimentos de desprazer ou dor ocorrem, a experiência é tratada com rejeição: rejeição da zona erógena e de sua parte complementar, tanto como da atividade psíquica que a criança acredita ter engendrado a experiência (p xx).

Aulagnier fala que, além da tendência do psiquismo em criar representações em função das necessidades corporais, as excitações endossomáticas como sugere Freud, existe o ódio (a pulsão de morte para Freud) já nesses primórdios da constituição do psiquismo, em função da percepção da existência de um espaço corporal autônomo que retira o psiquismo do repouso. O ódio seria para ela o desejo de não ter desejo, já que o desejo aponta para uma falta, espera ou mesmo sofrimento. A vida psíquica oscila entre um *tomar para si* e *rechaçar fora de si* que são acompanhados do trabalho de metabolização do que é incorporado. (AULAGNIER, 1975/2010, p. 47)

Violante (2001), na obra *Piera Aulagnier, uma contribuição contemporânea à obra de Freud*, buscou tornar acessível a leitura dos textos de Aulagnier, e comenta sobre a importância do processo originário na compreensão da psicose e, mais precisamente, do acting out, já que esse processo apresenta-se sob o domínio da lei do *tudo ou nada*, do amor ou ódio, implicando um afeto incontrolável e carecendo de um lugar no registro do dizível. (VIOLANTE, 2001, p. 29).

Para Aulagnier (1975/2001), o processo originário é o modo mais arcaico de funcionamento psíquico que se manterá em ação no decorrer da vida do sujeito, mais ou menos conflituosamente com os outros processos psíquicos. É o depósito pictográfico em que seguem atuando as representações que também são manifestações do conflito entre o desejo de fusão e o desejo de aniquilação, entre o amor e o ódio, entre o prazer de representar e o ódio por ter que desejar.

[...] a atividade de representação que usa um pictograma ignora a apresentação da palavra e tem como seu exclusivo material a imagem da coisa física. Foi o discurso psicótico que me levou a postular uma forma de atividade psíquica forcluída do reconhecível, sempre e para todo sujeito, e sempre a trabalho, um background representativo que persiste paralelamente aos dois outros tipos de produção psíquica: um próprio do processo primário e um próprio do processo secundário". (AULAGNIER, 1975/ 2001, p. xxix, tradução nossa).

Aprofundando no pensamento de Aulagnier, passa-se a descrever três diferentes modos da atividade de representação, aos quais se relacionam três sistemas na atividade psíquica. Tais sistemas revelam como as experiências primárias são transformadas no senso de identidade, transformações essas que são perturbadas na construção dos processos de pensamento psicótico. Essa autora descreve as instâncias do eu: a pictografante, a fantasiante e a enunciante que produzem respectivamente as representações pictográfica, fantasmática e ideativa. Imediatamente ao modo de funcionamento do processo originário, que produz as representações pictográficas, acresce-se o processo primário, que surge a partir da percepção da presença e ausência materna. O psiquismo é obrigado a ter que se representar como destituído do poder de auto-engendrar prazer, uma vez que o prazer depende do Outro. O psiquismo produz uma imagem de coisa, uma significação primária ligada à separação da criança com a mãe, em que o vivido é representado por uma representação fantasmática. Aulagnier (1986), no livro *Um intérprete em busca de sentido*, concebe a fantasia como o "núcleo primeiro e irreduzível do inconsciente, onde se inscreve de modo indelével a relação do sujeito

com o desejo”. (AULAGNIER, 1986/1990b, p.95). Nesse processo primário, uma série de sinais da intenção e do desejo do outro constitui um primeiro sistema de significados, essencial para o acesso à linguagem. O prazer em ouvir a mãe acontecerá se a criança puder ouvir uma mensagem do amor vinda dela. (AULAGNIER, 2001, p. 62).

Nesse momento da construção do aparato psíquico, o vivido exige ser posto em cena mediante a figurabilidade e a representação de signos de relação. A figurabilidade é expressada por uma figuração cênica na qual existem sempre três elementos; ela (a criança), a mãe, e um outro que está presente na vida da criança, mesmo que não atendendo as suas necessidades, chamado por Aulagnier de o *Outro-sem-seio*. Ao falar do pai como o *Outro-sem-seio*, e enquanto o primeiro representante dos outros que não a mãe, Aulagnier fala da importância não somente de sua nomeação no desejo da mãe, mas também enquanto alguém que tem um desejo em relação à criança. No encontro dessa criança com o pai, o prazer é desvinculado da ordem da necessidade, passando ele a ser alguém a quem a criança quer seduzir, mas também podendo representar alguém a odiar, na medida em que a criança percebe que a mãe parece obedecer à voz proibidora do pai, e, retirando do desejo e do poder da mãe um caráter absoluto. (AULAGNIER, 2010, p.153).

A figuração presente no processo primário relaciona-se com uma estrutura relacional própria à fantasia, podendo ser expressa como: fantasiante↔mãe/Outro-sem-seio; mãe↔Outro-sem-seio/fantasiante; fantasiante↔Outro-sem-seio/mãe: um que olha os outros dois, estando um submetido à onipotência do desejo do outro, uma estrutura relacional própria ao fantasma. Todo prazer ou desprazer agora será atribuído ao desejo do outro de dar ou recusar prazer. A ação psíquica da introjeção e projeção, ambas fundando a dialética pulsional, sendo que anteriormente existia somente a introjeção. A criança projeta sobre um fragmento externo um Outro desejante e introjeta na cena psíquica o desejo deste Outro, ao qual responde. (AULAGNIER, 2001, p. 76-77).

Ainda relativo ao processo primário, Aulagnier vai dizer que, na constituição do *eu*, há a possibilidade da identificação especular, não mais identificando-se somente à demanda possibilitada a partir das ofertas da mãe, como no processo

originário. Nesse momento, o sujeito se apropria de um eu-especular, que remete ao Outro e ao seu desejo, mas pelo qual pode concomitantemente representar-se como diferente da mãe, como objeto do prazer da mãe e como objeto de seu próprio prazer. Essa imagem de si será o veículo da libido que será investida no outro e em si mesmo, a libido narcísica, que permite ao sujeito conceber a si como fonte de prazer. (AULAGNIER, 1990b, p. 203). Importante notar que as sequências fonéticas ditas pela mãe são escutadas pelo bebê que lhes dá significações ditas primárias por Aulagnier, as quais são articuladas ao desejo materno de dar ou recusar prazer. As imagens de palavras presentes no processo primário recebem um sentido libidinal e afetivo que se diferencem da significação lingüística (AULAGNIER, 2001, p. 96-98). A significação lingüística, para Aulagnier, só passará a ser admitida pelo *eu* com a entrada em cena dos enunciados proferidos por aquele que é o primeiro representante dos outros; o pai. Conforme Violante (2001), “este vem relativizar o discurso materno e revelar que os enunciados estão submetidos a um código lingüístico partilhado pelo meio sociocultural e, portanto, independentes do desejo da mãe”. (VIOLANTE, 2001, p. 36).

Seguindo descrevendo os modos de atividades de representação articulados às instâncias do *eu* e aos seus modos de constituição e de identificação, e a partir desse momento relativos ao funcionamento do psiquismo conforme o processo secundário, no qual a experiência de prazer depende da relação do *eu* consigo mesmo, com o outro e com a realidade. Nesse modo do funcionamento psíquico produzem-se as representações ideativas que regem-se pela causalidade inteligível, pela qual o *eu* atribuirá todo o vivido a uma causa compartilhável socialmente.

Nesse momento, ocorre também a identificação do *eu* a um projeto, um *eu* que anseia por ideais, que se manifesta como “quando eu crescer, eu vou...”. Podemos dizer que então o *eu* adquire um saber sobre as referências identificatórias que o definem para o olhar do outro, mas, adverte a autora, considerando a possibilidade de dúvida, de erro e a mentira, em contraposição a um saber delirante do *eu* sobre si mesmo, uma vez que um saber delirante não comporta nada disso, pois, para a autora:

O delírio será a manifestação da desapropriação desse saber sofrido pelo Eu, desapropriação à qual se substituirá uma certeza que tenta remodelar a realidade, porém às custas do Eu que oferece uma parte de si mesmo em holocausto”. (AULAGNIER, 1975/2010, p. 235, tradução nossa).

Aulagnier, ao falar dos prejuízos na função do *eu* vinculados à psicose, vai paralelamente formulando os conceitos a respeito do funcionamento psíquico no qual se organiza um espaço em que um *eu* pode advir. Esse *eu* para ela, é constituído de duas dimensões: a identificada – em que a criança mantém-se passiva diante do portavoz, ou seja, do discurso materno, e a identificante – em que a criança não se mantém como produto passivo do discurso do outro; sem que uma exclua a outra. Aulagnier descreve minuciosamente as forças diversas que atuam na constituição do *Eu* a partir de dois grandes pilares: o par parental e o seu discurso. Para ela, o *Eu* pode advir a partir de um contexto que envolve o encontro da criança com o portavoz materno, com seu desejo e suas interdições; o desejo do pai em relação a ela; a ambiguidade da mãe perante o saber-poder-pensar da criança, entendido aqui como o investimento da mãe na capacidade de pensar da criança; os enunciados da mãe que designam as vivências que transformam os afetos em sentimentos (p. 113).

Para essa autora, nesse contexto, o termo portavoz considera que trata-se, na função da mãe, de uma voz que conduz a criança mediante um discurso que comenta, que prediz e que cunha o conjunto das manifestações da criança. Esse discurso é representante de uma ordem exterior cujas leis e exigências enuncia, mas, também, o termo portavoz relaciona-se ao fato de que a informação veiculada pela mãe com sua voz é sempre libidinal, e diz respeito ao psiquismo da mãe. O discurso da mãe, que já existe na mãe antes mesmo do nascimento da criança, é projetado no corpo da criança, sendo uma espécie de sombra falada que se relaciona com a imagem identificatória vinculada ao desejo inconsciente da mãe sobre a criança, sendo que a mãe neste discurso nomeará as funções do corpo da criança, inclusive o pensar da criança e outras capacidades e habilidades, inclusive as estéticas (p. 114-115).

A nomeação pelo portavoz determina o estatuto do vivido pela criança e uma significação preestabelecida em que a criança carece de poder. A partir dessa nomeação, que alude ao seu referente, a criança poderá ligar-se aos significantes do signo linguístico compartilhados pelo grupo, cujo efeito é oferecer uma ilusão de que existe uma identidade entre os referentes e, ao mesmo tempo, tem como efeito, introduzir um risco de um conflito ou uma ruptura entre o enunciante e a significação do signo linguístico (p. 145).

O que caracteriza o discurso é o corte que impõe entre o representado e o enunciado. As palavras definirão o que não era “dizível” e permitirão o surgimento de um enunciante. A entrada em cena da compreensão e da apropriação da linguagem obriga o sujeito a tomar em consideração um modelo que transfere a este registro, e portanto, ao processo secundário, uma causa de afeto que em sua qualidade de afeto seria incognoscível para o Eu. (AULAGNIER, 2010, p. 146, tradução nossa).

Aulagnier ilustra esse enunciado falando do afeto amoroso. A linguagem define o amor de uma forma coerente e razoável, remetendo na maioria das vezes a aspectos que positivam a experiência do amar e ser amado, tornando essa experiência do amor sinônimo de prazer e satisfação plenos. Essa experiência na verdade tange a lembrança de um afeto conflitivo, causador de prazer mas também de desprazer, e, na maioria das vezes, difícil de ser dito. Pode-se dizer que esse outro que se ama, ao ausentar-se ou ao gerar frustrações, faz recordar um objeto perdido e responsável por uma primeira ferida, que remete a uma experiência já vivida pelo sujeito que, ao reviver uma experiência amorosa, resgata a dor, a fenda provocada no passado no sujeito e a ferida que é assim reatualizada no presente. Mas essa ambivalência contida na experiência amorosa não é contemplada nos ditos sobre o amor. Assim, uma criança aprende a amar a sua mãe sendo obediente, forte, boa e/ou bela, ou mais tarde, tendo outros atributos vindos de modelos culturais que vão determinar o que é um ser que ama. Ao agir dessa forma a criança, a princípio, abandona a sua representação do afeto que remetia à imagem da coisa corporal em benefício de uma imagem que se refere ao ser que ama, e que encontra adequação no discurso do grupo a que pertence. Pode-se dizer aqui que a possibilidade de dúvida e de interrogação sobre causa e efeito, advindas do processo secundário permitirão a interrogação dos ideais e dos discursos estabelecidos, permitindo uma ressignificação dessa e de outras experiências.

5.3.1. Piera Aulagnier: sua contribuição ao estudo da psicose

Ao falar sobre a psicose, Aulagnier faz uma crítica aos autores que se utilizam de um amálgama de conceitos freudianos, kleinianos, lacanianos, que seriam para eles considerados como “conceitos-chave” - tais como os conceitos de fixação, regressão, identificação projetiva, forclusão no Nome-do-Pai, perda da realidade,

dentre outros - para explicar todo e qualquer fenômeno encontrado na psicose, sem necessariamente “aceitar as consequências e condições prévias que dependem da teoria que os forjou, da qual não é possível isolá-los” (AULAGNIER; 1975/2010, p.190), advertindo seus leitores de que sua teoria quando à psicose também não é completa e acabada.

Sua contribuição ao estudo da psicose é relevante porque relaciona essa estrutura psíquica ao prejuízo das funções do *eu*: pensar e investir. Na esquizofrenia e na paranoia – duas formas de manifestação da psicose - houve uma organização particular do espaço em que poderia advir o *Eu* (p. 147).

Aulagnier fala que em certas condições, necessárias mas não suficientes, logo mais descritas, o *eu* necessita construir modos de defesa e certas representações que substituem os partilhados pelo grupo a que pertence, constituindo o pensamento delirante primário.

Por ideia delirante quero falar de todo enunciado que prova que o Eu relaciona a presença de uma “coisa” – qualquer que seja essa coisa – a uma ordem causal que contradiz a lógica de acordo com a qual funciona o discurso de um grupo; por isso mesmo, essa relação é ininteligível para dito discurso. (AULAGNIER, 2001, p. 134, tradução nossa).

Com o pensamento delirante primário o Eu mantém acesso ao campo da significação criando um significado onde [...] o discurso do Outro o confrontou com algo sem sentido ou diante de um enunciado inadequado (p. 135).

O pensamento delirante primário se manifesta não em função de um desprazer, ou seja, de algo que foi dito e a criança não gostou simplesmente, mas em função de que ela precisa respeitar a lógica e ordem causal própria ao discurso do portavoz e/ou do pai, tanto como precisa demonstrar a verdade de postulados que são falsos, pois remetem a contradições já que “as primeiras palavras que ouviu serem faladas sobre sua dupla origem provaram ao sujeito uma contradição entre a sua afetiva e atual experiência” (p. 136) que serão tomadas pela criança como sendo suas e apesar da contradição aí presente, serão interpretadas por ela de forma forçada dentro do pensamento delirante primário.

As condições necessárias mas não suficientes para que uma psicose se estruture indicam a existência de um sujeito que metaboliza o que encontra nos discursos do portavoz e do pai, ou seja, a psicose não é resultado de um sujeito

totalmente passivo no encontro com esses discursos. Assim, ao significar a questão da origem, apesar das contradições observadas, o sujeito poderia tê-las superado sem recorrer a uma ordem causal delirante. Não se trata para essa autora de que a potencialidade psicótica seja algo comum a todo sujeito, mas deriva de uma organização que mantém encistado um pensamento delirante primário, que tal como um cisto ao romper sua membrana derrama seu conteúdo no espaço interno do corpo, pode derramar-se no espaço psíquico. Cabe lembrar que, para Aulagnier, encistado não é o mesmo que reprimido e que o pensamento delirante primário pode em qualquer momento da vida do sujeito revelar-se em sintomas manifestos.

Ao falar dos efeitos do pensamento delirante primário, Aulagnier diz que na potencialidade psicótica produz-se uma forma particular de cisão no pensamento mas que permite ao sujeito funcionar de acordo com uma frágil e aparente normalidade até que os sintomas se manifestem. No sistema paranoico, o pensamento delirante primário instaura de um sistema de significações atrelado a ele, e na vivência esquizofrênica o pensamento delirante primário não dá margem à sistematização do pensamento, atuando como uma interpretação única e exaustiva e marcando toda a experiência carregada de afeto, sendo que tudo que escapa a essa interpretação será descartado e ignorado pelo sujeito e pelo seu discurso (p. 195).

Para Aulagnier (1975/2010), as representações que compõem o pensamento delirante primário são baseadas em enunciados sobre as origens do sujeito – de si, do mundo, do prazer e do desprazer – e, nesse ponto, a autora resgata a concepção de Freud sobre as teorias que as crianças necessitam criar para explicar a origem dos bebês, a existência da diferença entre os sexos e a sexualidade dos pais. Mas, parafraseando Freud, ao invés da pergunta “de onde vêm os bebês?” a pergunta equivalente é “como nasce o *eu*?”, tendo uma importância singular na formulação do primeiro parágrafo da história do sujeito.

Deste modo, a tarefa do discurso do portavoz é oferecer à criança um primeiro enunciado referente a essa origem da história: isso bastaria para demonstrar o perigo que lhe faz correr ao Eu uma falta de resposta a essa pergunta, ou uma resposta inaceitável. (AULAGNIER, 1975/2010, p. 198, tradução nossa).

A resposta a essa pergunta acerca do nascimento será metabolizada pela criança numa significação na qual elabora a origem de si mesmo, do prazer, do

desprazer, do mundo, pois “na origem da vida se encontra o desejo do casal parental de que o nascimento da criança cause prazer” (p. 199). Mas, se a resposta induzir a criança a considerar que sua existência foi causa de desprazer para a mãe e para o casal, corre o risco de localizar no desprazer a causa de uma imposição do desejo do outro, e de pensar o prazer como um erro ou como uma falta cometida. De qualquer forma, a criança sentirá a necessidade de apropriar-se de um postulado inicial sobre as suas origens, a fim de não correr o risco de desaparecer e de sua relação com o mundo perder o sentido. Na ausência desse postulado e dessa fantasia, facilmente a criança irá relacionar todo afeto da sua experiência à representação do pictograma, e não mais a uma fantasia sobre sua origem no mundo e sobre a origem do prazer.

Aulagnier (1975/2010) aprofunda a reflexão sobre como o desejo da mãe, expresso em seu discurso e em sua conduta manifesta, constitui-se numa das condições necessárias mas não suficientes para o possível desencadeamento de uma psicose. Neste discurso, quando a mãe diz que não desejava o filho ou que seu nascimento não lhe trouxe algum prazer ou que após o nascimento ficou com muito medo de que algo ocorresse a seu filho que o conduzisse à morte, isso denota um impedimento dela catexizar positivamente o ato criador ou a criança, quando apesar de ter havido um desejo de maternidade não houve um desejo de ter este filho. Para ela,

Ainda que o infans não tenha acesso imediato à compreensão dessa problemática, de toda forma sofre seus efeitos, que se manifestarão no modo e nas formas das respostas que lhe dá sua mãe, em princípio através de sua conduta, e logo, através de seu discurso. (AULAGNIER, 1975/2010, p. 204, tradução nossa).

Para essa autora, a criança, ao perceber o desprazer ligado a sua vinda ao mundo passa a focar as representações ligadas ao rechaço, ao nada, à agressão e ao ódio, formando o pictograma da rejeição. Ao falar da paranoia, Aulagnier sugere que as observações dos delírios paranoicos demonstram que esses sujeitos mantêm uma relação privilegiada com o ódio, delírios estes que expressam um objeto persecutório que não dá trégua ao sujeito, que pode ser destruído pelo perseguidor (p. 262).

Aulagnier fala que, além do papel ativo do sujeito já descrito acima, existe a importância das experiências da realidade histórica para desencadear a

potencialidade psicótica. Diante das experiências da *realidade histórica* que apontam por exemplo para uma lesão do corpo, e que suscitam um sofrimento orgânico, o psiquismo tende a acentuar o afeto de desprazer preexistente ou concomitante. Essas experiências compõem o trauma psíquico, cuja intensidade dependerá do sentido que o discurso materno vai dar ao desprazer vivido pela criança. Assim, o pensamento delirante primário atrela-se a um entendimento pela criança de que as suas experiências concernem ao fato de se encontrar com uma mãe que diz que sua origem não deveu-se ao desejo de um casal nem ao prazer da mãe de criar algo novo. Do mesmo modo, as experiências corporais confirmam para a criança que se nasceu a partir da dor ela reencontrará um mundo de dor, além de que ela se depara com um discurso materno que não favorece à criança dar um sentido para as experiências de dor e desprazer vivenciadas pela criança (p. 207).

Na constituição do autismo infantil, que Aulagnier equipara com a manifestação mais exacerbada da esquizofrenia, nem mesmo é possível que se crie o pensamento delirante primário, pois não haverá sequer possibilidades de catexizar a função do Eu como uma instância pensante. Ao invés disso, o psiquismo se apresentará como somente pedaços de pensamento, peças de um quebra-cabeças que a criança não pode e nem quer reconstruir (p. 219).

Aulagnier também confere um papel importante ao discurso materno quanto à erogeneização do corpo da criança, o que corresponde ao que foi desenvolvido por Bleichmar com o conceito de função sexualizante e narcizante da mãe, “a nominação das zonas erógenas e a apropriação dessa nominação comportam e devem comportar uma palavra “erógena”, palavra que só pode ser tal se é fonte e promessa de prazer.” (p. 252). Neste caso, a criança recebe uma mensagem sobre a emoção que a zona erógena da criança e sua função despertam para a mãe, aqui incluindo-se o prazer relativo à função pensante da criança, ou seja, não se trata somente de ser bom ver, mas também de ser bom pensar que se vê, ou de ser bom ouvir, mas de ser bom pensar que se ouve. A mãe também irá transmitir uma significação unificadora do corpo da criança com todas as suas funções, promovendo uma imagem do corpo unificada que permitirá integrar os prazeres parciais das zonas erógenas. Na falta dessa imagem unificadora, como ocorre na psicose, o que existe é um corpo fragmentado, podendo remeter ao desejo de um outro o próprio desejo de fragmentação corporal.

Existem três condições para que haja a resposta psicótica na estruturação do psiquismo (AULAGNIER, 1975/2010):

1. O encontro do psiquismo, no processo originário (e seus pictogramas), com uma realidade exterior que não se preste a refletir um estado de fusão, de união, de totalização, passando a haver o predomínio das representações pictográficas do rechaço e do desejo de aniquilação correlato. Para isso também contribuirá a natureza da constituição de cada um, o quanto se tolera em relação à espera e à frustração diante da ausência do objeto de satisfação.
2. O encontro do psiquismo, no processo primário (e seus signos da realidade), que, num primeiro momento, para todos os seres humanos, se efetua mediante uma representação fantasística a qual necessita ser posta à prova mediante o que a realidade efetivamente oferece enquanto prazer. Na psicose, existe ausência ou escassez de momentos de concordância entre o que a cena da fantasia prevê enquanto prazer e o prazer efetivamente vivenciado no encontro com a mãe, sendo que a criança reconhece na conduta da mãe e do seu entorno um não-desejo e um conflito.
3. O encontro do psiquismo, no processo secundário (vinculado ao *eu* e à realidade do discurso identifiante), com o que foi anteriormente chamado de a realidade histórica do apreendido, ou seja, o encontro com a significação que o portavoz dá à causa dos afetos experimentados pela criança que permanecerão traumáticos uma vez que não lhe foram oferecidos signos sensatos aos quais ligá-los. Ao contrário, o que houve foi a posta em cena do corpo da criança, de suas funções, de suas experiências e de seu mundo como algo que impõe conflitos dolorosos para a criança, sem lhe fosse transmitida uma imagem unificadora do corpo nem mesmo algo que valorize o pensamento desse ser potencialmente pensante enquanto um bem próprio (p. 306-312).

Portanto, para Aulagnier são esses conflitos na relação com o mundo externo e que culminam nos processos de constituição e identificação do *eu* nascente, que, para o psicótico, gera efeitos no seu laço ao outro, no seu pensamento e na sua linguagem. Assim, o *eu* nascente, não pode reconhecer-se como agente de uma

função pensante autônoma, nem pode sentir prazer com seus pensamentos, nem pode experimentar como verdadeiros seus sentimentos e, portanto, nem pode falar deles. E, como lhe foi imposto um relato histórico que carece de todo fundamento, no seu lugar cria um enunciado falso, sem sentido e contraditório: o pensamento delirante primário. Por não poder se apropriar do sentido do desejo do outro, que o remeteria a uma filiação, afirma o desejo do perseguidor ou de si mesmo como o desejo de minar, de romper, de destruir, de sofrer (p.312-315).

A impossibilidade de o psicótico ter uma imagem unificadora de si próprio, de constituir-se através da identificação imaginária e, pelo contrário, permanecer identificado ao outro de forma especular, tem origem na história que precede a vinda de uma criança ao mundo: o lugar que ela ocupa no mito familiar, o personagem que ela encarna na cena familiar. Muito frequentemente, nos delírios, aparecem temas ligados a pré-história mítica ou a uma reconstrução das origens do mundo, como se, por não poder encontrar um lugar próprio na história familiar, o psicótico procurasse um sentido para seu ser num início que, por ser anterior a toda história humana, ser-lhe-ia o único permitido e acessível. (AULAGNIER, 1990b, p, 12-13).

Ainda, segundo a autora, no geral, no início da gravidez, instaura-se uma relação imaginária em que a criança não é representada pelo que é na realidade, apenas um embrião, e, sim, um corpo imaginado, completo e unificado, com todos os atributos. Quando essa criança nasce, essa imagem se superpõe ao recém-nascido, e a mãe não tarda em, diante dele, reconhecer semelhanças, traços de caráter, etc. a partir do que tinha imaginado antes de o bebê nascer. Essa relação imaginária da mãe com o bebê é importante porque a primeira inserção da criança no imaginário materno como “corpo imaginado”, sexuado e autônomo permite que o sujeito se insira numa cadeia significativa, considerando-se a dimensão histórica da mãe. É comum que mães de sujeitos psicóticos refiram-se à criança no período gestacional como um objeto orgânico,

Parece existir um tipo de impossibilidade para qualquer representação imaginária da criança que virá: a relação parece se dar entre a mãe e essa massa no interior de si mesma, uma espécie de enchimento corporal, de órgão acrescentado que, nela e graças a ela, se desenvolve.” (AULAGNIER, 2010, p 18, tradução nossa).

Aulagnier (2010) fala da onipotência materna manifestando-se desde a gestação, em que alguns casos, as mães negam ou anulam tudo aquilo que poderia

lembrar que a criança é fruto de uma união sexual. O corpo real da criança é simplesmente um prolongamento do narcisismo materno, daí porque o parto corre o risco de ser vivido como uma experiência de luto. “A excelência e o bom estado de seus órgãos, o bom andamento das rodagens funcionais que ela controla, existem para assegurar-lhe que continua sendo a onipotência única.” (p. 20).

Quanto às relações do psicótico com a função simbólica e suas incidências no registro identificatório, Aulagnier também traz contribuições relevantes. Primeiramente, descrevendo o que para ela é a função simbólica, a autora diz que essa função é que permite que se ligue o particular a uma lei e a uma ordem universais, permitindo a integração da parte ao todo.

À singularidade dos elementos se contrapõe a universalidade das relações que os unem: ao designá-los, a linguagem cria o sentido que estas relações engendram, e este poder se manifesta através daquilo que, a partir desse momento, será enunciado como lei da relação presente entre os elementos. (AULAGNIER, 1975/2010, p. 179, tradução nossa).

Uma fragmento no campo do discurso que revela os efeitos da função simbólica de passar do particular ao universal diz respeito à nominação que define o lugar e a função do sujeito em sua rede familiar. Trata-se de um fragmento discursivo atrelado ao registro identificatório, sendo nesse registro que se evidenciam problemas relativos a essa função para o psicótico. Assim, o psicótico pode ter sua função simbólica preservada e lidar bem com conceitos matemáticos ou de outros campos, mas pode ser incapaz de saber o significado de uma função paterna ou o da ancestralidade abstraindo de sua própria vivência, ao contrário, mantém a representação de pai e de ancestralidade a partir da concretude daquilo que vivencia. Ele sabe que existem pais, mas o conceito de pai não se insere na classe dos pais de forma genérica, e, sim, os pais são uma extensão da relação existente entre ele e seu próprio pai, ou entre ele e a ausência de seu pai, portanto “Converte-se em prisioneiro da coisa corporal que o encarna.” (p. 180).

Em nossa opinião, o termo foracclusão tal como propõe Lacan, enquanto patognômico do registro da problemática psicótica, designa, não a foracclusão da função simbólica da linguagem em geral, senão a impossibilidade de o Eu se separar dos enunciados que somente referem-se à imagem especular, com tudo de precário e aleatório e com o risco de apagamento que isso implica a respeito de um nome que poderia rotulá-lo como possuidor de um direito a uma função de parentesco alheia a toda arbitrariedade. Não pode apropriar-se de uma função simbólica que havia herdado, que havia tido o direito e o dever de transmitir ao seu sucessor. (AULAGNIER, 1975/2010, p. 181, tradução nossa).

CAPÍTULO 6 - Articulações dos conceitos com os fenômenos encontrados nas estruturas psíquicas do autismo e da psicose em crianças.

6.1 Pensando o autismo em crianças.

Articulando os conceitos desenvolvidos anteriormente e considerando os pré-requisitos ao processo de simbolização, interroga-se sobre as condições que favorecem ou não que uma criança consinta que as palavras dos outros engendrem marcas simbólicas, ou seja, dito de outro modo: quais as condições que permitem a uma criança acolher as palavras ou resíduos de palavras vindas dos outros, para que possam se converter em representações de palavras que ajudem a traduzir as representações vividas antes disso como um em si, como uma criação, mesmo que ilusória, para, a partir disto, ter a possibilidade de entrar na linguagem como alguém que possa usar das palavras tornando-se capaz de prover um sentido que seja próprio as suas experiências, ultrapassando a imitação e repetição do que ouve?

Não necessariamente a estruturação psíquica de uma criança favorece que ela possa aderir aos símbolos pactuados na linguagem e na cultura. Sua estruturação psíquica pode nem mesmo favorecer que ela seja permeável à palavra, ou seja, a criança pode nem mesmo consentir com o laço com outro humano. Depende de como estão inscritas as representações, se existem representações pulsionais investidas e de como essas representações são organizadas e retranscritas. Para Freud elas talvez possam ser retranscritas para o sistema inconsciente e possam também, ao se ligarem com as representações de palavras, pertencer ao pré-consciente, podendo chegar à consciência. Mas esse processo está intimamente ligado com o investimento pulsional aos objetos, à configuração do eu como um objeto e da possibilidade de se eleger um objeto de amor, ou seja, fazer uma ligação de objeto com o outro.

O processo de simbolização no ser humano, muitas vezes, é suposto como natural, como intrínseco ao humano, por assim dizer; mas esse processo passa pelo viés da construção do psiquismo e das forças aí atuantes, no qual se faz necessário

não somente saber usar os símbolos linguísticos, mas, inserir-se num discurso e apropriar-se dele. Leandro de Lajonquière, em *Figuras do Infantil* (2010) diz que

O fato de não termos sido sempre falantes, de termos atravessado a condição de *infans*, faz desse tempo de infância uma experiência singular – alheia às máquinas e aos animais. A *cria sapiens* é lançada na linguagem, porém, mesmo assim, tem que ser capturada por ela, tem que ser sujeitada. Todavia, a captura não é total, e isto em dois sentidos. Por um lado, a linguagem é capaz de armar circuitos neurônicos, mas não transmuta a natureza orgânica da célula na “materialidade sutil” da linguagem – no dizer de Lacan –; por outro, instala-se uma diferença no seio mesmo da linguagem, sob a forma de quiasma, entre *língua* e *fala*. (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 203-204).

Acredita-se que são os processos referentes às origens do psiquismo que oferecem os fundamentos para que o ser humano possa utilizar-se da linguagem que além de sutil é complexa, pois envolve a criação e transmissão de sentidos, o uso das metáforas, a simbolização das experiências de cada um consigo mesmo e diante dos eventuais conflitos intrasubjetivos, e com o mundo externo que podem incorrer em eventuais conflitos intersubjetivos.

No caso das crianças autistas, pode-se perguntar: elas podem sair de seu retraimento para funcionar no campo simbólico? Os psicanalistas ingleses do Centro Tavistok, no livro *Autism and Personality* (2009), narram a evolução de diversos casos de crianças diagnosticadas como autistas, narração essa minuciosa tanto quanto foi a escuta clínica realizada em 3 a 4 sessões semanais com cada criança em tratamento. A evolução mostra o acesso possível à verbalização das representações internas, e, em alguns casos, mesmo uma evolução rumo a uma fala que privilegiou o pacto simbólico com os signos lingüísticos convencionados pela linguagem. Mas isso ocorreu após meses ou até anos de tratamento, sendo que algumas crianças não tiveram essa possibilidade.

No caso descrito e nomeado como Edward, após 3 anos de psicoterapia, pode-se dizer que ele em muitos momentos demonstrou funcionar no campo simbólico, precisando elaborar a condição de sua subjetividade, utilizando-se de palavras e do brincar. No início, haviam longos períodos de silêncio e estagnação: os movimentos de Edward repetiam-se sem que algum sentido pudesse ser lido neles, as tentativas de interpretações não eram ouvidas por ele absolutamente. Após 6 meses uma intervenção da terapeuta falando de um boneco da sala “o pequeno Edward para quem também deveria ser muito difícil suportar aquela

situação”, gera uma reação no paciente que inaugura uma série de outras formas de expressão, que denotam suas representações e simbolizações, que testemunham que ele passa a demonstrar que existia subjetivamente, sendo suas representações internas expressas através do brincar e das palavras. Impressiona o relato das associações de Edward, que chegou no final do trabalho terapêutico a elaborar e expressar de diversas formas, plásticas e verbais, o que entendia dos significados do “Triângulo das Bermudas” do Oceano Atlântico, onde navios desaparecem. A psicoterapeuta interpretou que Edward podia falar do horror que sentia com este buraco em seu Universo, um buraco que extingue a luz dos olhos, destrói a energia e a vontade de se comunicar. Que bela e impressionante elaboração, que permite supor o que seja para esse sujeito a experiência autística!

No caso Conor, a criança aos poucos mostrou-se capaz de permitir à psicanalista saber algo de suas representações de seu mundo particular. Depois de dois anos de tratamento, ele usa sons e palavras para comunicar sua condição interna. Outro caso que merece ser comentado é o de um adolescente autista que utiliza-se de frases, tem bom rendimento escolar, mas não necessariamente suas falas retratam sua realidade psíquica. Tem habilidades sociais, mas que são utilizadas mecanicamente, e, quando usa frases é de forma condescendente com o que percebe que os outros querem dele. Usa as frases tal como um papagaio e às vezes convence de que o que está fazendo é o que realmente deveria ser feito. No geral, as frases são utilizadas por ele de forma a retirá-lo da comunicação, pois fica fora do sentido. Quando usa palavras como “medo” ou “assustado”, não está realmente em contato com tal emoção. Quando está angustiado, percebe-se pelo tom de sua voz, e ele então diz que está apavorado.

Não é incomum para quem convive com crianças a percepção de que crianças pequenas freqüentemente lançam-se num encontro com objetos que prioritariamente lhes faça sentir a sensorialidade do corpo, colocando, por exemplo, tudo o que vem à boca, mas, quem trabalha com crianças com transtornos psíquicos graves constata que isso ocorre de formas não usuais. Não é incomum ver crianças com transtornos psíquicos demonstrando prazer em lambar a água do ralo, ou levar a língua para lambar minhocas, para mastigar cabelo; exemplos que até causam certo horror, mas que fazem levantar a hipótese de que essas crianças quando estranhamente encontram-se totalmente absorvas pelo encontro com um objeto, seja

o encontro da boca com a água do ralo, seja o encontro da língua com minhocas, estão a buscar sentir um conglomerado de impressões sensoriais e a recriar representações, engendradas a partir das primeiras inscrições ante o encontro com o objeto de satisfação, muito embora pode-se dizer aqui que se trata de uma “estranha satisfação”, sem que se possa comprovar se isso tem para a criança qualidade de prazeroso ou desprazeroso. E, ampliando a hipótese, que essas crianças, ao fazerem isso, nesse momento não abrem a possibilidade de que os significados de aversão ou até mesmo susto - “isso é caca” ou “isso é sujo” - por exemplo, vindos do outro e relativos ao objeto (água do ralo, minhoca, cabelo, por exemplo), se inscrevam.

Retornando ao tema da gênese do pensamento das crianças e resgatando os conceitos do capítulo anterior, temos que as primeiras representações são partes ou indícios do objeto que se inscrevem no psiquismo como signos de percepção. É somente com o investimento propiciado pela sedução originária, conforme Laplanche, ou pela função sexualizante de quem se ocupa da função materna, conforme Bleichmar, que poderá haver uma organização das representações, um trilhamento, uma criação de bordas corporais que estabeleçam o dentro e o fora, o bom e o ruim, o prazeroso e desprazeroso. Tal momento propicia também a criação de sistemas intrapsíquicos que permitem uma diferenciação entre o que é permitido e o que é proibido, entre as representações que permanecem inconscientes e o sistema pré-consciente e consciente, conforme Freud. Para que um pensamento, a ligação entre as representações, que a princípio é inconsciente, possa alcançar a qualidade de ser consciente, é necessário ligar-se às representações de palavra, e aí consentir com o uso pactuado por falantes da mesma língua do signo linguístico, o que requer o trabalho do processamento secundário das representações, dito por Freud como as articulações próprias do pensamento secundário.

As primeiras representações não equivalem a simbolizações, carregam a marca da inscrição da satisfação mas não a simbolizam (BLEICHMAR, 2009, p. 49). As primeiras alucinações quanto à experiência de satisfação com o seio materno não são baseadas no símbolo do seio mas sim em signos de percepção, restos metonímicos sensoriais do seio. Não simbolizam nada a mais que eles próprios, podendo se transformar em símbolos quando se restitui a relação com a cena que

os produziu, o que pode ocorrer num momento seguinte, quando a criança se vir como um *eu* separado da mãe.

Simbolizações são deslocamentos do vivido pulsional, ou seja, diante das buscas de satisfação das pulsões e dos trilhamentos favorecidos pela ação específica de quem se ocupa da criança, retranscrevem-se as representações. É possível concordar com Bleichmar, para quem as representações primitivas já têm uma natureza simbólica na medida em que não tem relação com a natureza, e sim com o psíquico, já são marcas mnêmicas da satisfação, não remetendo ao objeto da necessidade. Mas serão as retranscrições possíveis desta marca as simbolizações propriamente ditas, a partir de novas experiências com o outro portavoz - Word-bearer – para Aulagnier, que, ao oferecer o sistema da língua, vai permitir um ordenamento de significação e transcrição no qual uns elementos podem ser transcritos e outros não. Os discursos outorgados pelo outro, pela linguagem, pela cultura permitem ou não a captura de um conjunto de vivências ou experiências que nunca são recobertas totalmente, e que seguem operando de modo eficaz. Algo sempre estará escapando da captura pelo simbólico, para todos os humanos, sejam neuróticos ou psicóticos, e isto pode despertar angústia.

Sobre as retranscrições que operam nas simbolizações, Bleichmar fala que são efeitos de ações providas do exterior, de ativamentos e enriquecimentos, algo se inscreve a partir do exterior e retoma algo do interior do psiquismo. Uma mamadeira pode ser acrescentada à vivência de satisfação com o seio, um elemento vai e outro elemento fica, isso são retranscrições. O mesmo acontece quando se oferece à criança a língua (BLEICHMAR, 2009b, p. 372), pois

O outro humano oferece o conjunto de códigos e oferece a possibilidade do codificável. O sistema da língua vai permitir um ordenamento de significação e transcrição no qual uns elementos podem ser transcritos e outros não o serão nunca: repressão originária. Ficarão por contrainvestimento fixados para trás. [...] Que quer dizer que oferece a possibilidade do codificável? Que ao oferecer a estrutura da língua abre a possibilidade [...] de significar ou não, ou transcrever ou não elementos que ficam inscritos para trás. (BLEICHMAR, 2009b, p. 372-373, tradução nossa).

Apesar de o conceito de simbólico não ser o tema deste trabalho o conceito de simbólico, cabe aqui algumas considerações sobre a formação do símbolo, uma vez que estamos falando sobre o que, nas origens do psiquismo, constitui-se em pré-requisitos para a simbolização.

Pierce, considerado o pai da Semiótica, no final do século XIX, escreveu diversos textos que foram organizados numa coletânea no livro *Semiótica* (2000), no qual seus conceitos de signo e símbolo são apresentados como:

Um signo, ou *representamen*, é aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém. Dirige-se a alguém, isto é, cria na mente dessa pessoa, um signo equivalente, ou talvez um signo mais desenvolvido. Ao signo assim criado denomino *interpretante* do primeiro signo. O signo representa alguma coisa, seu *objeto*. Representa esse objeto não em todos os seus aspectos, mas com referência a um tipo de ideia que eu, por vezes, denominei *fundamento* do representamen. [...] O signo pode apenas representar o Objeto e referir-se a ele. Não pode proporcionar familiaridade ou reconhecimento desse Objeto". (PIERCE, 2000, p. 46-47).

Ducrot e Todorov (1972/2001) comentam que o signo é das noções mais difíceis de definir na ciência da linguagem e não é forçosamente linguístico. Para esses autores, o signo é uma entidade que pode se tornar sensível (significante) para um grupo de usuários ou para uma só pessoa e que assinala uma falta (significado). A relação entre o significante e o significado é a significação. A representação é a imagem mental no usuários dos signos (p. 101-103).

Pierce subdivide os signos em índices, ícones ou símbolos. Um índice é um signo que se refere a seu objeto por estar numa conexão com o objeto e com os sentidos ou memória da pessoa que se serve dele. Por exemplo, uma batida na porta é um índice. A pessoa que se serve de um índice realizou, entre o índice e o objeto, uma associação por contiguidade. Não se trata de uma associação por semelhança ou a partir de operações intelectuais. Ou seja, o índice não se refere ao objeto em função da similaridade ou analogia com o objeto, ou pela associação aos caracteres gerais que este possui (PIERCE, 2000, p. 75-76). Assim, um homem que anda gingando pode ser um índice que seja um marinheiro. Já um ícone (p. 64) guarda relações de semelhança com o objeto, sendo inclusive, para Pierce, a única forma de se poder comunicar uma ideia, pois parece que para ele as palavras sempre têm uma qualidade de similaridade com a coisa representada. Assim, toda asserção deve conter signos explicáveis por meio de ícones, muito embora também utilizam-se de palavras que são índices, como “este” e “aquele”, pois contam com os poderes da observação, e de símbolos.

Para Pierce, um símbolo (p. 71) é um *representamen* cujo caráter representativo constitui-se a partir de uma regra convencional que determinará seu interpretante. Um símbolo pode remeter a uma lei geral de convenção entre a palavra

e a coisa representada, ou conter índices e ícones, quando, por exemplo, um pai aponta um balão para o filho e ainda explica-lhe que um balão é como uma grande bolha de sabão. O braço que aponta ou a imagem associada à palavra balão formam parte do símbolo balão.

Ducrot e Todorov (1972/2001) definem a simbolização como a associação mais ou menos estável entre dois significantes ou dois significados de natureza homogênea, apesar da natureza diferente da relação dos dois elementos que o formam. A palavra “chama” significa chama mas também simboliza o amor em certas obras literárias.

Considerando-se a etimologia do termo *símbolo*, encontramos no grego “*sýmbolon*”, do verbo “*symbállein*”, “lançar com”, arremessar ao mesmo tempo, “com-jogar” (conjugar), “lançar com”, “lançar junto” ou fazer coincidir. Na antiguidade, o termo significava união, pacto, amizade, sendo que, na antiga Grécia, o termo símbolo representava um compromisso entre duas pessoas. Era comum, por exemplo, a divisão ao meio de uma moeda na ocasião da separação de dois amigos ou de duas pessoas que tinham um compromisso entre si, para que quando, no futuro, elas se reencontrassem a moeda partida seria o símbolo do compromisso do passado. O símbolo é, pois, a expressão de um conceito de equivalência, é tudo quanto está em lugar de outro. É a representação perceptível de uma idéia, com características associadas por uma convenção socialmente aceita, entre seu significante e seu denotado, como por exemplo na cultura ocidental pomba branca = paz.

Existem sistemas semióticos que possuem significação mesmo sem serem atravessados pela linguagem falada. Os códigos semióticos são possibilidades de estruturação do real, para além do código verbal. Em diferentes relações sociais podem existir códigos, algo que o cinema nos mostra de maneira exemplar. Por exemplo, no filme *O poderoso chefão*, a máfia, ao enviar ao grupo rival uma coroa de flores, pode estar significando que existe uma morte iminente. Mas, os sistemas de comunicação nem sempre são passíveis de entendimento por todos e, no caso das crianças autistas e psicóticas, os gestos e expressões podem ser ainda menos compreensíveis, até porque nem sempre têm a pretensão de comunicar algo.

Surgem hipóteses nesse ponto sobre os fenômenos observados com crianças autistas, que se expressam de forma a nem sempre indicar que suas expressões sejam tentativas de comunicação. Por exemplo, diante das trocas de ambientes e salas de aula, uma criança autista pode agarrar-se na carteira, fazendo movimentos, colada à ela, recusando-se a desprender-se desse lugar, quando as demais crianças saem da sala sem maiores dificuldades. Poderíamos dizer que, neste caso, se trata de uma representação que comunica algo, tal como no exemplo anterior, em que a mensagem dos membros da máfia, porque compartilhada, é tão clara? Isso vai depender de quem está diante dessa criança, se toma essa manifestação como gesto expressivo de algo que ela quer significar. Talvez esta criança não queira comunicar nada com essa manifestação, a não ser a demonstração da angústia que sente perante a mudança constante de lugares que a rotina de uma sala de aula impõe às crianças. Talvez esteja a reativar uma representação ligada à angústia, ao desprazer diante do desconhecido. Se o professor puder encontrar um sentido para tais expressões, e falar com a criança, talvez ela possa se abrir para ouvir as palavras do adulto que a ajudem a simbolizar o que vive, e, dessa forma, ter mais chances de desprender-se da defesa tão intensa que está necessitando criar diante da mudança, fazendo uma articulação simbólica. Também se poderia ainda pensar que a defesa criada relacionada à necessidade que essa criança tem de se prender à carteira está representando um conforto na fixidez, e que o adulto possa ler essa atitude como um indício da angústia que a criança sente perante as mudanças constantes. A palavra do adulto é necessária mas talvez não seja suficiente para que a criança simbolize ou para que existam traduções da representação, tal como propõe Freud. Isto é, existe um trabalho da criança, a presença de um psiquismo decidindo se o que vem dos outros como palavra se transforme em marca simbólica ou não. Mas, não se pode deixar de lembrar que, apesar de haver pais e educadores dispostos a enlaçar a criança no universo simbólico, existe um problema que se relaciona com o percurso complexo de construção do aparato psíquico que cada ser humano faz, construção esta tanto mais frágil quanto mais nova é a criança. Frágil, pois susceptível a defesas, mas frágil também por ser vulnerável e positivamente aberto às influências do adulto.

Vários psicanalistas da primeira geração além de Freud, tais como Jones, Rank, Jung, Stekel, interessaram-se pelos símbolos: os símbolos que aparecem nos

sonhos, os símbolos que aparecem nas culturas primitivas e, dentre eles, Ferenczi também teorizou sobre o símbolo. Mezan (2002), no seu livro *As Interfaces da Psicanálise*, desenvolve esse tema. Para tentar responder a essas hipóteses recorre-se à Ferenczi que relaciona o símbolo com a representação e com o objeto, dizendo que é pela via das zonas erógenas corporais que se criam os símbolos que têm sempre um sentido individual. Segundo ele, cada criança dá significações próprias para os símbolos de sua eleição e os relacionam aos conteúdos que eles simbolizam. Um símbolo nem sempre sinaliza um conteúdo. A relação que a criança estabelece entre um símbolo e um conteúdo não depende da semelhança ou da contiguidade, mas de uma vinculação a partir de uma comparação inconsciente cujo termo comum é a sensação de prazer que vincula entre si as zonas erógenas e as representações psíquicas que as acompanham. (MEZAN, 2002, p. 167). O que se pode pensar com esses conceitos é que a criança autista não pôde constituir-se enquanto alguém interessado em objetos que remetam à satisfação das zonas erógenas cujas vias lhe poderia ter sido aberta pela função materna. E com isso fica impossibilitada de simbolizar o prazer da zona erógena e o prazer advindo com tais ou quais objetos. O que impossibilitou essa criança de acolher os caminhos eventualmente oferecidos para o trilhamento da satisfação, que poderiam estabelecer diques a uma satisfação dispersa com as impressões sensoriais vindos dos objetos muitas vezes indefinidos de seu entorno?

A respeito dos conflitos presentes na construção inicial do psiquismo, Bleichmar fala sobre a necessária metabolização dos elementos exteriores a um sistema interno em busca de equilíbrio intrapsíquico. Diante disso, coloca-se aqui a hipótese de que o ser humano precisará ativar suas representações, recriá-las ou transcrevê-las para atingir tal fim. Um problema diz respeito a como manter o equilíbrio psíquico frente a elementos heterogêneos que vêm do exterior que são percebidos pela criança como excessivamente estimulante, criando dificuldades para o psiquismo metabolizá-los e simbolizá-los, fenômeno que é designado na Psicanálise de traumatismo. Dependendo da seriedade do traumatismo e também das possibilidades metabólicas do sistema da criança, o psiquismo pode se recompor ou não. Muitas vezes, a criança necessita fechar-se à recepção de alguns estímulos, gerando algum campo de diferenciação entre o exterior e o interior, uma vez que existem experiências cujos estímulos são excessivos para essa criança,

tendo um caráter traumático que podem dismantelar o ser. Talvez se possa dizer, no caso da criança citada acima, por exemplo, que as constantes mudanças de lugar dentro da escola foram sentidas por ela como traumáticas, sendo que esse excesso que ela não pôde rechaçar não foi compatível com seu sistema psíquico, não foi metabolizado. Esse é um exemplo do que pode acontecer com a criança que possui severos danos na relação com o mundo e que se encontra numa situação traumática da qual seu sistema não dá conta de simbolizar. Pode-se pensar que nela, em função de uma hipersensibilidade ao estímulo exterior haja uma necessidade de fechamento, pois, diante do que está posto para a criança há um sofrimento muito intenso.

Pensando nos efeitos de representações que não foram suficientemente imersas numa rede de significações que gere equilíbrio intra-psíquico, Silvia Bleichmar (2009), no livro *Simbolizacion e Inteligencia*, diz que

Existem representações com tendência permanente a passar à motricidade na medida em que não tem simbolizações que as capturem; o problema consiste em saber que tipo de representações são e que consequências têm para a vida do sujeito. Isto se relaciona com a heterogeneidade da simbolização psíquica. (BLEICHMAR, 2009b, p. 38, tradução nossa).

Faz-se importante o respeito à condição de algumas crianças autistas para quem a representação das palavras e mesmo do som não está necessariamente ligado ao prazer de ouvir e significar, o que faz com que elas entendam as palavras como invasivas e insuportáveis, levando-as por exemplo a baterem a cabeça na parede ou algo parecido. Faz-se importante que as intervenções considerem que lugar a criança pode dar ao educador ou ao clínico considerando uma distância ideal e necessária. Que nesses momentos, a observação da criança em suas formas singulares de enunciar o que se passa em seu mundo psíquico, e a espera do adulto, se coloquem também como uma intervenção educativa.

6.2 Pensando a psicose em crianças.

Procura-se aqui trazer elementos conceituais que contribuam para elucidar a hipótese psicanalítica de que o pensamento e a linguagem são determinados pelos processos de subjetivação, os quais têm relação com os processos de gênese e funcionamento das representações, sendo que nestas intervém o investimento

pulsional aos objetos e a construção do eu e seus processos identificatórios. Antes de relacionar estes conceitos quanto ao que se passa na psicose, merecem serem trazidas aqui algumas considerações sobre a forma pela qual a linguagem falada aparece na psicose na medida em que geralmente este é o primeiro aspecto que geralmente chama a atenção no encontro com sujeitos psicóticos.

No geral, os psicóticos falam, e alguns falam bastante, inclusive. Mas é uma fala particularizada, muitas vezes sem pausas, como se as imagens se sucedessem uma após a outra sem intervalos (JERUSALINSKY, 2008, p. 128), como se o discurso psicótico fosse um discurso condenado à liberdade absoluta, sem nenhum segredo ou entrave semântico (AULAGNIER, 1990, p. 262). Na tentativa de ordenar essa emergência de imagens e palavras que se impõem, o psicótico tenta atarraxá-las a determinadas significações que sempre se repetem, apesar das aparentes variações na temática. É como se o sujeito psicótico estivesse condenado a essas repetições, que ocorrem de forma estereotipada, recorrendo à matriz linguística, mas não conseguindo reunir as palavras e ideias numa matriz simbólica ordenadora de seu lugar de sujeito no mundo.

Por exemplo, uma criança aos 9 anos repetia “palhaço/palhacinho” por diversas vezes, entremeando a frase “o palhaço é bobo ou engana?” a diversas outras palavras desconexas e a outras inventadas. Mais tarde, e com o passar do tempo, falava, demonstrando ser para ele uma experiência real, do chefe ditador e do empregado punido, do pai autoritário e do filho castigado, do senhor e do escravo, das senzalas, dos purgatórios, até que aos 16 anos falava dos comunistas e dos protestadores contra o comunismo, dos terroristas e dos que precisavam se safar das bombas e da morte. Percebe-se nesse exemplo a mesma temática, no início apenas implícita a partir de algumas palavras no interior de frases cujo sentido era difícil apreender, para, posteriormente, explicitar-se numa articulação mais coerente no que podemos nomear como um pensamento delirante que foi construído por este sujeito diante de uma necessidade muito própria a uma experiência vivida no corpo e no afeto.

O encontro com a fala dos psicóticos gera inquietações pois o que fica evidenciado são desencontros de sua fala com o discurso do mundo social, uma vez que essa fala fica distanciada da fala dos demais falantes, a pactuada num

código linguístico, assentada nas leis de funcionamento da linguagem e possuidora de uma semântica compartilhada. Os psicóticos podem até, em alguns momentos, se submeterem a algumas leis da língua pactuada e do discurso social. Em outros momentos, tratam as palavras como se fossem coisas, de modo a que as palavras carregam uma intensidade que pode ser relacionada com o que Freud nomeou de superinvestimento na representação de palavra. Sobre as relações feitas entre as coisas/palavras e suas repetições, Jerusalinsky comenta:

As relações parecem, então, tornar-se um chiste reiterativo, do qual, porém, ninguém ri, já que ele não se estrutura na ordem da ficção, mas na ordem do real. Surge, então, se quiser, um problema simpático, mas complicado. Sua complicação reside no fato de que a fala do psicótico obedece evidentemente a uma simbólica, mas que, a todas luzes, não é da língua. O que quer dizer, simplesmente, que o psicótico constrói uma simbólica particular na qual opera uma lei ad hoc (na maioria das vezes impiedosa). Nisto os psicóticos se parecem com as crianças na medida em que para elas a lei simbólica também se manifesta numa versão ad hoc. (JERUSALINSKY, 2008, p. 130).

Certa vez, diante de um fato vivido como difícil no ambiente escolar envolvendo algumas conversas a respeito dos meninos, uma adolescente psicótica dizia, ao lhe ser perguntado sobre como se sentia, ela respondeu: “diarreia”. Não se tratava de um chiste ou de uma piada, mas sim, de como verdadeiramente conseguia falar do incômodo que vivia perante essa situação.

Quando Aulagnier discorre sobre a fala e a escrita na psicose infantil, diz que na psicose o sujeito não tem direito à plena cidadania no campo linguístico, isto é, não pode ser um sujeito portador e criador de sentido, sendo que a palavra pode ter sido simplesmente engolida pela criança tal como um alimento cujo uso um outro decide, “a potencialidade esquizofrênica pressupõe que a relação do sujeito com a linguagem permanece *mediatizada* pelo poder e pelo saber de uma instância terceira.” (AULAGNIER, 1990, p. 61). Para o psicótico, geralmente, o poder de nomeação da linguagem e o poder de significação ficam separados. Mesmo na insistência do delírio de perseguição e do ódio do paranoico existe uma lógica e uma significação próprias, diferentes da significação dada pelo grupo.

Bleichmar, fala de psicoses, e não de psicose, pois para ela existe um polimorfismo na psicose e no autismo em função do polimorfismo nas constituições subjetivas relativas a cada sujeito. Ela fala que nas psicoses houve a inscrição de investimentos libidinais vindos da relação com o outro, de forma a gerar a fundação

de um inconsciente, mas que não existe a estruturação de um eu representacional que possibilite transitar pelas etapas da humanização. Esse eu representacional que provém do encontro com o narcisismo da mãe, cuja função sexualizante e narcizante permite, no geral, precipitar constelações representacionais egóicas, na psicose está sujeito a maiores e permanentes riscos de desarticulação, o que parece explicar a necessidade de fixidez em certas representações e conglomerados representacionais, sem que haja maleabilidade simbólica que permita transitar pelas etapas da humanização sem os riscos de crises ou rompimentos psicóticos. (BLEICHMAR, 1990a, p. 132-138). Assim, como exemplo, ocorreu de na escola um adolescente insistir em permanecer com os colegas “pequenos”, apesar dos pedidos em contrário, utilizando-se do seguinte argumento que contém uma lógica própria: “Mas visto de longe eu também sou pequeno”. Para esse adolescente, ser pequeno ainda é necessário...

Bleichmar resgata os conceitos da psicanalista Tustin, que trabalhou e escreveu sobre o autismo na Inglaterra e nos Estados Unidos nos anos 50, para quem a diferença entre a esquizofrenia e o autismo é que naquela a criança é buscadora de objetos, enquanto a criança autista permanece vinculada às impressões sensoriais do seu corpo não constituindo objetos pulsionais. (BLEICHMAR, 1990a, p.159). Ao fazer essa discussão, Bleichmar lança uma pergunta instigante: “a criança psicótica busca objetos de amor ou objetos da pulsão?”, e irá propor que na psicose o sujeito busca objetos da pulsão.

Objeto da pulsão que, uma vez instalado, convoca o sujeito ao modo “iniciático”; “indícios do objeto” que o disparam à busca, mas sob um modo fixo, de reencontro com a marca mnêmica, inscrita, de repetição da satisfação autoerótica, alucinatória. (BLEICHMAR, 1990a, p. 159).

Concordando com Bleichmar acredita-se que a relação da criança psicótica com os objetos pulsionais pode conter buscas de satisfação nas quais não haja a intenção da realização dos ideais de seu grupo, nem mesmo a consideração do amor dos demais como um afeto importante. Assim, a criança se isola, brinca no isolamento com objetos que lhe são preciosos, podendo utilizar neologismos para exprimir suas experiências corporais autoeróticas sem, geralmente, se importar com as interdições nem em inserir o que diz o discurso do grupo. Por exemplo, uma criança psicótica que continuamente repetir gestos como se estivesse aparentemente a “agredir” os demais retirando-lhe os óculos ou batendo na face,

podendo ser interpretado como uma tentativa de arrancar o que do olho e do olhar dos demais lhe incomoda. Neste caso, trata-se de sua relação com a pulsão escópica, parecendo demonstrar que não existe prazer em se fazer ver pelo outro. Essa mesma criança pôde, num momento posterior, ter uma outra relação com esse objeto da `pulsão ao “cuidar” dos óculos e dos olhos. Essa criança pareceu demonstrar que estabelecer uma relação com o objeto foi mais importante do que estabelecer relação com as pessoas, pois não lhe parece ser tão importante atender os pedidos dos outros de quem poderia eventualmente desejar receber amor.

Relembrando o que foi dito no capítulo anterior sobre a busca de equilíbrio diante de estimulações incompatíveis com o sistema psíquico, é importante considerar que no caso de uma criança psicótica, esta pode apelar para mecanismos extremos para defender-se, erguendo barreiras contra a realidade, de forma a, inclusive, perder o contato com ela. Em outras situações semelhantes, o sistema impede que o novo possa ser integrado fazendo romper o sistema que não pode se recompor, passando a funcionar em modos parciais. Sabemos que os sistemas psíquicos muito enrijecidos precisam se proteger muito do que vem da realidade exterior, produzindo um rompimento psicótico. Uma criança que se sente muito olhada, por exemplo, pode sentir esta estimulação que vem do outro como muito intensa e invasiva, e pode querer atingir os olhos deste outro, fazendo uma passagem ao ato. Neste caso, poderíamos pensar que a representação do olho, do ser visto pelo outro, nem sempre está investida – catexizada – por um quantum de energia, ou de afeto, que permita ser inserida numa rede de significações acerca do prazer ou desprazer em ser ou não objeto do olhar e em se fazer objeto do olhar. Uma criança psicótica pode tomar o olhar de outro de forma persecutória, constituindo uma ameaça ao seu ser, é um olhar tomado de modo hostil, como, por exemplo, ‘esse olho que pode me devorar’.

Parece que a criança psicótica constitui-se enquanto um *eu* especular que permite que, por exemplo, no ambiente com outras crianças em certas ocasiões ela até queira imitar as demais no que elas fazem e dizem, mas pode ser incapaz de identificar-se aos ideais do *eu* do grupo como são nomeados na escola tais como “seja bom, obediente, educado”. Articulando com o que Aulagnier disse, os ideais do *eu* compartilhados pelo grupo poderiam facilitar novas identificações o que permitiria à criança transcender a relação com a mãe, ou com quem foi o portavoz de um

significado sobre si próprio, ao qual precisou alienar-se. Um exemplo dessa alienação, que salta aos olhos, aconteceu quando uma criança psicótica, ao ser-lhe pedido numa primeira ocasião que fale de si, diz “Alexander de que? ... Alexander, põe o pijama! (dizendo que era uma ordem da mãe), repetindo muitas vezes: “Mesmo que não seja eu”. Essa criança que possuía a capacidade de falar, e de nomear sua condição subjetiva com clareza em muitos momentos, e que apesar disso, as suas falas vinham entremeadas de outras tantas falas muito confusas e enigmáticas, nomeou sua condição como a de tantos outros sujeitos psicóticos: “um prisioneiro, que não podia saber, pois alguém o prendia e ele não podia saber de algumas coisas”. Dizia ainda que precisava “desmaiar”, inclusive ficando inerte por muitos minutos ou horas se precisasse, “ficar anêmico, fraco, velho, podre, ou misturado à massa de fubá”. Ou, então, mostrava agitação em outros momentos e tentava com dificuldades nomear o que se passava com seu corpo: “um corpo chocado” (encostava-se na tomada nessas horas), que tinha um “necessita” (que se excitava), mas que tinha horror às mulheres que o perseguiam tanto, odiando-as e fazendo sinal da cruz perto delas, acrescentando “ou elas ou eu”. Dizia ainda que “quando não necessita, apodrece”. Essas breves falas demonstram como é difícil para essa criança encontrar um lugar no mundo que seja seu. Certa vez, na escola, ao falar de como os países se organizam no cenário mundial, diz que cada um “tem que encontrar seu lug...”. Essa criança sabia escrever a palavra lugar, se considerarmos a aprendizagem da língua e da gramática, mas era o sentido dessa palavra o que para ele evidenciava-se nada fácil.

Do mesmo modo, pode-se perceber em manifestações de outras crianças, alguns fenômenos intrigantes relativos a fala, tais como, por exemplo, as invenções de palavras. Uma criança certa vez repetia “trrr...trrr...” e associava tal produção verbal ao que seria um cérebro mexendo, e “paradeparade... paradeparade...”, ao esqueleto andando. Ela dizia que eram palavras com as quais ela tinha intimidade, sendo que as outras palavras, as dos adultos, encolhiam ou faziam graça. Assim, ria ao repetir as palavras “pés no chão”, e deitava colocando seus pés para o alto. A dificuldade em entender o sentido metafórico de muitas expressões se evidenciava na fala dessa e de muitas outras crianças que tendem a uma estruturação psicótica.

Considerando a constatação de que na psicose os conteúdos representacionais tornam-se manifestos, tanto por meio de verbalização como por

meio de alguma ação, sem necessariamente serem conscientes, é importante considerar que é diferente na neurose onde se tem a possibilidade de ter pensamentos conscientes e manifestos tanto quanto pensamentos 'secrets', como Aulagnier defende. Parece que na psicose os conteúdos passam ao manifesto sem serem verdadeiramente conscientes, sendo que o que se pode inferir disso é um fracasso nos mecanismos inibitórios do eu, como descritos por Freud e, mais especificamente, um fracasso da repressão. Não existe um dinamismo intrapsíquico no psicótico tal como para o neurótico, que permite que os conteúdos sejam contrainvestidos pelo recalçamento, mas que continuem a atuar na mente formando os pensamentos e desejos inconscientes, às vezes tornados manifestos e conscientes.

Na teoria psicanalítica algumas hipóteses são construídas para explicar a impossibilidade de o psicótico se submeter às leis da linguagem, à lei que rege a todos, construindo uma versão particular dessa lei. Uma dessas hipóteses refere-se à impossibilidade de o psicótico transitar pelas etapas de sua humanização de modo a nela se situar como sujeito, uma vez que, na lei edípica que situa homens e mulheres, pais – mães e filhos, incidem as interdições a partir de um pacto social. O sujeito psicótico não pode reconhecer o outro, a si mesmo e a um terceiro como participantes da tríade edípica, impedindo aquilo que poderia simbolicamente situar seu valor e posição no mundo. Muitos psicanalistas, ao abordarem tal questão dizem que há uma falta de inscrição da representação do desejo da mãe e/ou da forclusão da função paterna, o que mantém o sujeito psicótico cristalizado nas demandas da mãe. No entanto, neste estudo, propõe-se ampliar a discussão levando em consideração outras contribuições.

Voltando a Aulagnier, ela diz quanto a isso que é importante lembrar que a mãe a princípio é aquela através de quem a realidade chega e é nomeada à criança, bem como as referências identificadoras que podem ou não portar a marca paterna. Mas essa autora lembra que a forma como a mãe nomeará o pai depende do lugar que pai e mãe ocupam um frente ao outro. “A maneira pela qual a mãe investirá a criança, o papel que esta última terá em sua economia afetiva, são sempre parcialmente dependentes da relação presente entre os *dois* genitores”. (AULAGNIER, 1975/2010, p. 121).

A percepção que se pode ter do objeto e do mundo se direciona em termos das inscrições psíquicas e da organização e dinâmica das representações internas, o que, por sua vez, também depende do afeto e de seus destinos. No capítulo anterior Aulagnier falou dos efeitos do ódio na constituição psíquica da criança psicótica, o que pareceu relevante considerando a recorrência a temas ligados ao ódio nas manifestações dos sujeitos psicóticos. Certa vez, um adolescente disse que precisava evitar estar muito perto ou olhar para os demais para protegê-los dele próprio, e para também não ter vontade de destruí-los ou explodi-los. Não é perceptível o que nunca foi inscrito, e, como Aulagnier também trouxe para as discussões, se a criança percebe um discurso manifesto ou implícito da falta de amor ou desejo no casal parental, as representações resultantes irão interferir na percepção de elementos novos relacionados a essa questão. Então, se o desejo materno orientado a um terceiro, as interdições, a função paterna foram inscritos para o sujeito psicótico, tal como Aulagnier comenta, de forma a gerar contradições com a experiência afetiva da criança, existirá uma dificuldade ou uma impossibilidade de construir uma elaboração e uma metáfora sobre o desejo materno, sobre sua posição como filho na tríade pai/mãe/filho, sobre a relação dos pais, sendo que sua percepção do mundo relacionada com estes aspectos será determinada pelo que está aí inscrito. Ao psicótico falta construir uma simbolização para o universal, independentemente do particular. Isso porque também lhe falta o distanciamento eu/outro, desde o experienciado com a mãe, e entre o eu e o objeto, e entre a palavra e a coisa.

Um adolescente psicótico, que sente-se perseguido pelas mulheres, com dificuldades para entender a representação da mulher, terá dificuldades com contextos escolares onde a convivência por demasiado próxima com as mulheres lhe seja necessária, podendo lhe despertar angústia insuportável. A dificuldade em representar-se também como homem, está ligada possivelmente à dificuldade lógica da afirmação e negação que diz, por exemplo: se se é homem, não se é mulher... Um dia um adolescente psicótico chegou a expressar que se sentia homem e mulher, demonstrando não possuir recursos simbólicos para conceber a diferença sexual. Até pensou no “red day” das meninas, tentando demarcar uma diferença, mas logo anulou essa diferença dizendo que muitas vezes ele também está num red-day. E esse mesmo adolescente mostra como podem surgir metáforas delirantes

como um recurso simbólico próprio e frequentemente utilizado na psicose. Diante da percepção de uma característica do feminino, diante dos cabelos loiros e compridos que lhe incomodam tanto, passou a falar deles como um ninho de cobras, o qual teria que evitar... Já as metáforas compartilhadas pelo grupo são de difícil compreensão na psicose. O sujeito psicótico tem muitas dificuldades com os sentidos mais abstratos e, portanto, também com as metáforas, no entanto, a escola pode sim contribuir com uma extensão simbólica ensinando tais metáforas e os conceitos científicos, os quais podem ser apreendidos pelo psicótico, sendo essa apreensão um processo bastante particularizado, sem que se possa prever como cada um irá manejar com os conceitos escolares.

Vale ainda comentar sobre a relação entre pensamento e linguagem na psicose. Quando se observa a aparente loucura demonstrada num discurso desconexo na psicose, sem entraves semânticos, percebemos que o sujeito perdeu a possibilidade de escolha e decisão sobre a colocação em palavras de seu pensamento. Esse discurso sem entraves também revela, conforme descrito por Aulagnier, fuga do pensamento, compulsão a não pensar em ideias que não são fonte de sofrimento, vazio do pensamento, ou intolerável transparência diante do olhar dos outros, a ser constantemente evitado. A perda do direito do pensar em segredo, na psicose, é uma constatação inquietante para um sujeito estruturado na neurose. Na neurose, Aulagnier, com respeito a esse aspecto, comenta que:

A neurose permite ao sujeito preservar seu direito de manter pensamentos secretos, direito que ele sequer pensa ter que discutir porquanto assume a forma de “natural”, de garantido a priori, de um “bem” inquestionável e que jamais está em perigo. (AULAGNIER, 1990b, p. 260).

Comentamos acima sobre o texto de Freud *A denegação*. Quando a função do julgamento permite discriminar percepção da lembrança e também negar conteúdos do pensamento. Aulagnier resgata na obra de Freud, e nesse texto, conceitos que permitem descrever o que a atividade do pensar significa, sob que condições ela permanece possível e pensável:

Ora, se a linguagem, o poder de criar pensamentos, o desejo e a necessidade de comunicar permanecem não apenas investidos, mas assumem um lugar entre os “bens” que o Eu privilegiará cada vez mais, é porque em contrapartida desse conjunto de provas, o Eu, quando da aquisição da linguagem e quando de suas primeiras construções ideacionais, descobre os limites que nesse registro está a seu alcance poder opor à força de arrombamento do desejo materno. [...] a criança

percebe que, no entanto, está a seu alcance criar objetos – os pensamentos – que só ela pode conhecer e sobre os quais consegue negar ao Outro todo direito de olhar”. (AULAGNIER, 1990b, p. 268).

Assim, pensar em segredo é como se fosse um momento de sonho e criação, uma trégua diante do pensamento ordenado logicamente, próprio ao pensamento do processamento secundário, que necessita ter uma significação coerente e se possível partilhada.

Ter que pensar, ter que duvidar do pensamento, ter que verificá-lo: estas são exigências às quais o Eu não pode se esquivar, o preço pelo qual paga seu direito à cidadania no campo social e sua participação na aventura cultural. Mas ainda é preciso que não lhe seja interdito encontrar momentos nos quais possa gozar um puro prazer ligado à presença de um pensamento que não tenha outra finalidade que não seja refletir-se sobre si mesmo, que não tenha a ver com a dúvida e com a verificação porque não se dirige a nenhum destinatário exterior, um pensamento que não tenha outra meta que não seja a de garantir ao sujeito a existência de um ganho de prazer ligado à atividade do pensar em si mesma. (AULAGNIER, 1990b, p. 271).

O isolamento dos sujeitos psicóticos pode talvez ocasionar-se pela percepção desta impossibilidade de pensar em segredo, ou mesmo pela ameaça de que os outros possam talvez ler seus pensamentos, pensamentos esses que são para ele sempre manifestos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Como foi dito na introdução deste trabalho, acredita-se que atualmente as crianças e adolescentes com transtornos psíquicos representam uma faixa da população estudantil que mais necessita de um cuidado especial nas intervenções educacionais, por estarem ainda, nesse sentido, muitas vezes desassistidas. Acredita-se que a educação escolar, quando efetivamente incide sobre essas crianças, pode prevenir o agravamento de seus sintomas na medida em que elas não ficam confinadas ao isolamento, o que é uma tendência nesses casos. Além disso, a educação dessas crianças, quando e se acontece, também auxilia no tratamento de seu sofrimento psíquico, uma vez que favorece o enlace da criança com os outros e dessa forma pode promover a criação de recursos psíquicos próprios, via simbolização, para enfrentar sua condição singular. Cabe lembrar que conviver com essas crianças pode muitas vezes despertar angústias, no entanto, acredita-se que, quando o educador se dispõe a se aproximar delas de forma a escutar o que elas enunciam, com seus gestos, expressões e palavras, poderá desejar que seu ato educativo promova algum efeito no enlace dessa criança com os outros seres humanos e com a cultura, o que poderá produzi efeitos em sua constituição subjetiva.

Ao longo desta pesquisa, foi se evidenciando a importância de se pensar nos bons e maus encontros que cada sujeito estabelece ao longo de sua existência, e os efeitos desses encontros na constituição subjetiva de cada um. A maneira como cada psiquismo, desde seus primórdios, irá metabolizar os efeitos desses encontros será fundamental nas possibilidades de enlace ao outro e de simbolização da experiência subjetiva, tanto como nas defesas psíquicas eventualmente necessárias diante desses encontros com os demais. O resultado das articulações conceituais deste trabalho evidencia para a pesquisadora a importância de se pensar na ressonância entre psiquismos, desde as eventuais ressonâncias favorecidas nos encontros entre um bebê e sua mãe, e entre este e seu pai, seus educadores, e as outras pessoas de seu entorno social. Esta concepção transcende a interpretação de que o ser humano é marcado e determinado pelas experiências com os outros e com o

mundo exterior de forma passiva, e pelo contrário defende-se aqui a ideia de que existe uma atividade do psiquismo, mesmo considerando-se um bebê, diante dos encontros com o mundo exterior. Assim, diante de cada encontro que um ser humano vivencia em sua vida, produzem-se em seu psiquismo representações próprias com uma organização e dinâmica particular entre elas, sendo essa metabolização singular do sujeito em vias de constituição uma criação própria.

A partir do que foi articulado neste trabalho, parece que é possível dizer que as crianças psicóticas e autistas têm, relativo à atividade do pensamento, um aparato psíquico cujas metabolizações singulares das representações permitem a associação entre as representações e uma atividade do pensamento, mas parece que essas crianças pouco permitem a inscrição de representações que contemplem o pacto social e cultural que estabelece o que é bom e ruim, o que é permitido e proibido e o uso dos signos linguísticos, . Acredita-se que os educadores, dispostos ao trabalho com essas crianças, possam, por um lado, respeitar as possibilidades de sua atividade representacional e, se esta estiver vigendo, respeitar a forma própria de essas crianças criarem símbolos, e, por outro, fazer também uma aposta de que essas crianças são sujeitos em constituição, ou seja, que tratam-se de sujeitos em alguma medida permeáveis e abertos à linguagem e ao desejo do outro, e, portanto permeáveis ao enlace na cultura e no pacto civilizatório.

Acredita-se que por mais que a palavra do educador seja necessária à criança com severos danos na sua relação com o mundo, possuindo por isso barreiras defensivas extremas, e, talvez, sentindo muitas vezes o mundo como assustador, nem sempre a sua palavra será suficiente para retirar a criança do alheamento ou mesmo recusa de contato. O acolhimento de suas angústias por parte do professor parece fundamental para apaziguar a criança e ajudá-la a perceber que pode tecer outra relação com o mundo. Os estudos mostraram que parece possível dizer que para que a criança possa construir uma organização egóica seria importante consentir e integrar os trilhamentos ofertados pelo outro para a sua satisfação pulsional e para a organização de seu *eu* e dos seus ideais. Isso pode se constituir numa aposta de trabalho para o educador, estando este advertido dos limites advindos dos percalços vividos por essas crianças ao longo da sua constituição psíquica, pois a criança, ao invés de consentir com as ações e palavras

do outro, possa manter-se aderida e fixada a certas repetições, demonstrando que prescinde do outro, pois está vivendo processos de busca de equilíbrio intrapsíquico.

Além disso, os estudos levam a acreditar que existe sim atividade de pensar nas crianças autistas, apenas a sua natureza é diferente, possivelmente tratando-se de um pensar em imagens, em figuras, como disse Freud. A linguagem das crianças autistas expressa um dinamismo diferente no seu psiquismo, pois apesar de muitas crianças autistas falarem, nem todas conseguem, no início, acolher o sentido do som, nem, depois, o sentido das palavras, falando de forma estereotipada, como se a representação estivesse totalmente desligada do afeto. Mas aqui se pode perguntar se trata-se do desligamento do afeto correspondente a uma representação, tal como ocorre como efeito da repressão, ou se trata-se de algo que nunca se ligou, pois faltou o investimento pulsional a objetos pulsionais que posteriormente poderiam vir a ser traduzidos em palavras. Assim, parece plausível se perguntar o que houve com o afeto nessas crianças, uma vez que muitas vezes se observa sinais de ansiedade, mais ou menos intensos. Sendo a transformação do afeto em ansiedade um efeito da repressão, conforme a metapsicologia que fundamentou este trabalho, um hipótese que se lança é de que os poucos investimentos pulsionais existentes são rapidamente reprimidos e transformados em ansiedade, na medida em que o investimento que vem do outro na maioria das vezes é muito assustador para a criança autista.

Para evitar a instalação de um quadro de autismo irreversível, ou mesmo para atenuar as manifestações de ansiedade extremas, o educador, movido por um desejo em direção à criança, pode exercer sua função a partir de um ato sustentado no seu desejo, de assinalar para a criança, diante de suas experiências, ou resgatando o que eventualmente já fora assinalado pela mãe, ou por outros cuidadores, o prazer e o desprazer; instaurando uma diferença entre fantasia e realidade, sendo possível talvez posteriormente estabelecer o permitido e o proibido, sendo todos esses aspectos essenciais em sua humanização. Diante de uma criança que tenda a se estruturar no autismo, seria bom que o educador, por um lado, refreie suas ambições educativas no sentido de considerar os limites da condição específica que cada criança impõe, e que por outro, foque na singularidade de cada criança e não no seu déficit, de forma a manter o desejo de que alguma ação, algum som, alguma palavra dirigida a ela possa favorecer sua abertura ao

sentido do som, da palavra, dos bons e maus encontros com os demais, da vida afinal.

A seguinte célebre frase de Montaigne, “A palavra é metade de quem a pronuncia e metade de quem a escuta”, faz pensar que o diálogo e a dialética são possíveis, mas não deixam de ser trabalhosos para os sujeitos no geral, pois requerem um trabalho interno para que, afetados pela palavra do outro, decidirem o sentido que dela pertence a cada um. Mesmo que em alguns momentos desse diálogo se possa ser capturado pela palavra e pelos enunciados do outro de forma um tanto “assujeitada”, ainda assim há uma separação diante do outro, ou que o diálogo leve a uma identificação ao outro e a sua palavra, mas considere ainda alguma incerteza ou dúvida. Pois bem, parece que esse trabalho interno não se coloca para a criança autista e psicótica, de modo que parece que a máxima de Montaigne não vale para todos.

Quem trabalha ou convive com crianças autistas e psicóticas depara-se com uma diferença essencial que pode, inclusive, causar impacto no encontro e na convivência com elas. Esse encontro pode gerar enigmas que podem ser expressos mediante algumas perguntas: “como entender que para alguns seres humanos a palavra pareça não provocar efeitos?”, e, “como entender que para alguns seres humanos a palavra seja tomada por eles como sua propriedade absoluta, ou ao contrário, propriedade de outrem, como se ao sujeito escapasse a possibilidade de atribuir-lhe um sentido que lhe seja próprio, ao não articular o que experencia com o que o discurso social também lhe sinaliza?”. Cada uma dessas perguntas aludindo respectivamente ao autismo e à psicose.

Quem trabalha ou convive com crianças autistas e psicóticas depara-se com uma diferença essencial que pode, inclusive, causar impacto no encontro e na convivência com elas. Esse encontro pode gerar enigmas que podem ser expressos mediante algumas perguntas: “como entender que para alguns seres humanos a palavra pareça não provocar efeitos?”, e, “como entender que para alguns seres humanos a palavra seja tomada por eles como sua propriedade absoluta, ou de outrem, como se ao sujeito escapasse a possibilidade de atribuir-lhe um sentido que lhe fosse próprio?”. Cada uma dessas perguntas aludindo respectivamente ao autismo e à psicose.

Numa criança autista, desde bebê, a palavra pode não produzir efeitos sendo que essa criança, com mais idade, pode continuar a não acolher o que vem dos outros enquanto palavra, ou então, pode fazer uso de algumas palavras, mas de forma repetitiva, sem ligar a palavra ao afeto ao qual poderia estar relacionado, ou seja, parecendo que tais palavras não fazem “sentido” para a criança. Voltando a um exemplo já citado neste trabalho, a palavra e o significado de “caca” quando a criança aproxima sua boca do ralo ou de outros objetos que aos outros causam nojo. Neste caso, existe a mais absoluta separação entre a representação e o afeto, e isso antes mesmo de se constituir um *eu* que participe dos processos de repressão em função das interdições parentais e sociais. Já numa criança psicótica, o que acontece é que a criança pode alienar-se na palavra do outro, no entanto, ela não produz com a palavra um discurso próprio que tenha significados compartilháveis. Pode-se dizer que existe uma organização egoica, mas ela funciona de modo especular. Existem em ambos os casos, considerando-se a criança que fala, um superinvestimento na representação de palavras, mas um desinvestimento nas representações de coisa que poderiam lhes ser correspondentes.

Ao finalizar este estudo parece possível afirmar que alguns conceitos puderam contribuir para o entendimento daquilo que beira o insondável, e que diz respeito à questão formulada sobre as condições que favorecem ou não a uma criança consentir em que as palavras dos outros engendrem marcas simbólicas. Nos casos de crianças autistas, parece que o que está na base é que não tenha sido possível para quem se ocupa da função materna auxiliar essa criança a transcrever suas representações primitivas em representações inconscientes, ou, como propõe Freud, nas representações representativas da pulsão, ficando a criança aderida às impressões sensoriais que se relacionam com o entorno de seu corpo. A impossibilidade dessa transcrição tem como efeito a fixidez de certas representações já que a criança não se deixou capturar por significações e simbolizações vindas dos outros, ou seja, não foram feitas as retranscrições, como proposto por Freud na Carta 52 a Fliess (1896), ao se referir ao processo pelo qual os traços de memória são reordenados de acordo com novas relações. Se no autismo encontramos uma recusa ou uma impossibilidade em deixar-se fisgar, em deixar-se capturar pelas marcas simbólicas do outro, na psicose ocorre uma alienação, um absoluto assujeitamento a algumas representações vindas dos outros. Neste caso, é possível se pensar que a experiência de alteridade com o

outro ser humano foi marcada por um processo de rechaço de alguns elementos representativos que não se inscreveram no psiquismo da criança psicótica. A falta das inscrições das representações sobre a experiência humana que permitiriam à criança ocupar um lugar de sujeito, separando-se das demandas maternas, impede que o psicótico tenha uma maior maleabilidade simbólica.

O educador, diante das crianças, busca lhes apresentar o mundo e a realidade exterior com o intuito de favorecer o enlace com o outro e, mais ampliadamente, com a civilização e suas normas e interdições. O educador sabe que na construção do psiquismo faz-se importante que o pensamento de cada um encontre-se com o exterior e, auxiliado pelo conhecimento da metapsicologia, ele passa a conceber que este encontro com a realidade pode proporcionar satisfação ou não à criança, e, em geral, sabe que lhe é importante apresentar significações dadas ao mundo que auxiliem o *eu* ainda incipiente da criança em suas buscas de satisfação, e em seus projetos com vistas à realização dos seus ideais. A aceitação, pela criança, do universo simbólico disponível na e pela cultura parece facilitar as vias da sua adaptação.

Acredita-se que o educador saiba que a inteligência de cada um tem relação com a consciência, sendo esta sempre intencional, adaptativa e voltada a um objeto, dentre eles os processos de aprendizagem. Mas isso se aplica com maior facilidade às crianças cujos processos de constituição subjetiva não sofreram inflexões, assim como as crianças autistas e psicóticas, para quem esse processo é mais trabalhoso. Para as crianças que estão se estruturando no autismo, é importante que essa “apresentação do mundo” seja feita de modo a mostrar um mundo menos hostil e ameaçador, ou seja, um mundo que pode ser satisfatório enquanto propiciador de laços e encontros, com pessoas, situações e objetos. Para as crianças em processo de estruturação psicótica, a apresentação do mundo pode buscar, sempre com muito cuidado e sem atitudes de confronto, relativizar as certezas delirantes, ou permitir que estas se desdobrem em mais palavras e significações, o que, acredita-se, auxiliará a criança psicótica a prescindir da necessidade de colocar em ato, via descarga motora, suas representações inconscientes.

Acredita-se também que, no que diz respeito ao encontro com os outros e com a aprendizagem, quando o educador tem em mente que as crianças autistas e psicóticas têm atitudes que fogem ao esperado, em função de suas angústias e defesas, o que as levam a uma necessidade de repetir certos pensamentos sem com eles conseguir realizar desdobramentos, ficando, por isso, à mercê de intenso sofrimento, ele, o educador, possa, mesmo diante de tal sofrimento, conviver com elas.

Quanto à preocupação dos educadores do que e como se deve falar diante das produções das crianças autistas e psicóticas, pode-se considerar a advertência que Aulagnier faz aos clínicos que trabalham com psicóticos, pois ambos os profissionais têm a tendência usual de interpretar as produções da criança, e isso, para essa autora, é contraproducente, já que pode incrementar o desinvestimento por parte dessas crianças na capacidade de pensar, pois o sujeito poderá sentir que seu pensamento só produz o falso, algo nunca escutado ou nunca acreditável. Assim, para ela

tratar-se-á de ajudar o sujeito a investir uma experiência de prazer que ele sempre viveu como interdita: experimentar prazer em criar ideias, pensar com prazer e *não pagar pelo direito de comunicar seus pensamentos pela obrigação de dever fazê-lo sempre sem descanso*. Oferecer-lhe a liberdade de comunicar e concomitantemente o prazer de pensar com, para, mas também independentemente do outro e por vezes apesar dele, exige que saibamos que para esses sujeitos certos pensamentos não tem outra finalidade que não seja provar que têm o direito de pensar, que não há nada para ser interpretado mas sim para fazê-los “entender” nosso prazer em ser testemunha de seu reinvestimento do pensamento. (AULAGNIER, 1990a, p. 277).

Outra questão importante e que também concerne aos educadores, remete à certeza de estar sendo perseguido que é característico do pensamento do psicótico. Pode ser difícil para um educador ouvir a certeza presente nos pensamentos dos psicóticos relativa ao ou aos perseguidores, mas, é importante que os professores saibam que, é extremamente importante desdobrar esses pensamentos, que remetem ao pensamento delirante primário, tal como foi desenvolvido por Aulagnier no capítulo anterior, sendo este um pensamento que pretende ocupar o lugar de um buraco no discurso e nas atitudes dos pais relacionados à questão das origens da criança. Para essa autora, no pensamento sobre os perseguidores, parece que o psicótico enceta um combate diante da certeza que possui sobre um dano, uma mutilação, uma rejeição ou um luto que não foram ainda consumados, mas que

estão em vias de serem consumados. Assim, parece que desdobrar tais pensamentos se torna uma necessidade para alguém que, a partir de sua certeza, só pode adiar esse momento de encontro com o perseguidor (p. 298).

Também, o educador, ao presenciar enunciações da criança que denotam ou manifestam claramente um delírio psicótico, pode contribuir, ao se colocar como ouvinte, como alguém que testemunha seu sofrimento e, ao mesmo tempo, sua necessidade de pensar a respeito dele. Assim, talvez, o educador possa ajudar o aluno psicótico na articulação de seus pensamentos, na sua necessidade de criar metáforas delirantes, ao apresentar outros elementos vindos da relação com o conhecimento. Resgatando um exemplo já citado, um adolescente pôde pensar sobre a relação de dominação entre Senhores e Escravos, sobre a tortura realizada em diversos grupos sociais, sobre os protestos e revoluções também necessários em diversos momentos da história, o que lhe instigou a querer saber mais dos conhecimentos da História.

Diante das crianças autistas, também por hipótese, parece ser profícuo que os educadores se coloquem como quem pode interpretar o mundo como bom e mau, prazeroso e desprazeroso, com a esperança de que ocorra um enlace pulsional dessas crianças com ele (mundo) ou eles (educadores). Acredita-se que isso é melhor do que interpretar todas as manifestações da criança tal como, por exemplo, ocorreu certa vez de um professor ficar muito incomodado diante de uma das primeiras falas de uma criança autista em sala de aula, que dizia: “sai professora”. Pode-se até compreender os motivos que levaram o professor a ficar tão incomodado, pois se tratava de uma provável frustração diante de suas intenções de estabelecer um vínculo com essa criança. No entanto, tal fala pode ser entendida como indicadora do que vive essa criança no laço ao outro; por algum motivo, essa criança preferia que todos saíssem de perto dela. Por parte da criança pode-se dizer, ainda por hipótese, que ela falou de suas defesas perante o encontro com os outros, e não sobre uma suposta involução no vínculo com o professor.

Faz-se interessante considerar os relatos de pós-autistas, narrados e comentados por Jean-Claude Maleval na Revista *Ornicar* (2007), e o que dizem sobre os métodos de educação. Para esse autor, a partir de diversos relatos, a educação com base na paparicação, ou no binário recompensa-punição não tem

validade para as crianças autistas, pois as crianças não compreendem seu sentido, sendo que possam não se incomodar com privações e recompensas, pois dificilmente estão interessadas em algo em específico, portanto, não entenderão o sentido de uma privação ou de um “a-mais” como recompensa. Pode-se supor que talvez algumas crianças autistas possam estar interessadas em algo específico, tendo sido inscritas algumas bordas corporais como um continente para sua satisfação pulsional, sendo que o fundamental é que ela continue a estabelecer o prazeroso/desprazeroso, o dentro/fora, o eu e o outro, no encontro com objetos e pessoas, a fim de que ela possa e queira conviver com os demais. Mas o que discute-se neste trabalho é que, uma educação inspirada pela psicanálise pode levar em conta a escuta do sujeito cuja enunciação demonstra suas defesas e angústias, o conforto encontrado em alguns objetos e espaços, sua necessidade de conviver com outras crianças a quem possam imitar, ancorando dessa forma processos de constituição de seu psiquismo que são primitivas, já que anteriores aos processos de identificação que configuram o *Eu*, mas necessários à manutenção de um certo equilíbrio intrapsíquico que interfere em sua circulação social. Uma educação assim orientada tem mais chances de considerar a singularidade de cada caso e o que cada criança possa interrogar do saber do educador, da instituição, do clínico, saberes esses que possam continuamente se renovar a partir dos encontros com as crianças autistas e psicóticas.

Acredita-se ser possível e comum que inquietações, angústia e, para alguns, até mesmo perplexidade, possam ser despertadas nos educadores diante do convívio com crianças e adolescentes autistas e psicóticos, cujos modos de representar e rudimentos na produção de símbolos muitas vezes remetem ao que já foi recoberto pelas transcrições que nós, neuróticos, já fizemos das primeiras experiências com o corpo e com as pulsões. Suas representações e produções simbólicas são enigmáticas, e talvez possam gerar efeitos de desidealização ou outros efeitos particulares para cada um, pois, concordando com Piera Aulagnier que em 1963 tão bem descreveu, daquilo que o discurso psicótico pode revelar; “a dimensão da verdade última que geralmente não está acessível aos humanos ordinários, talvez porque é incompatível com as ilusões que nós mantemos para investir a vida com sentidos”. (AULAGNIER, 2001, p.xxiv).

Conclui-se este trabalho advertindo o leitor de que as considerações acima propõem apenas algumas hipóteses explicativas, a partir dos conceitos apresentados, pois, concordando com Montaigne, para quem “A palavra é metade de quem a profere, metade de quem a escuta”, acredita-se que outras hipóteses e articulações serão feitas pelo próprio leitor a partir dos conceitos e articulações desenvolvidos nesta pesquisa.

Ainda, à guisa de conclusão, pretende-se que tais hipóteses possam manter vivas, para a pesquisadora e para o leitor, as questões despertadas a partir dos encontros com as crianças autistas e psicóticas que, por um lado inquietam, mas, por outro, incitam a aguçar os ouvidos e a ampliar as perspectivas diante do que elas evidenciam com seus gestos, atos e palavras. Acredita-se que novas articulações conceituais poderão surgir, e espera-se que elas sejam sempre guiadas pelos encontros e escuta às crianças autistas e psicóticas, realizadas pelos educadores e outros profissionais que com elas trabalhem, os quais, diante delas, estão a reinventar o ato educativo e as intervenções clínicas, considerando sempre a singularidade de cada um e a consequente originalidade das suas produções.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABREU, Ivan Guilherme Hamouche e TAFURI, Maria Izabel. *Além do possível: investigações acerca do originário na clínica da criança autista*. Estilos da clínica [online]. 2007, vol. 12, n. 23, p. 166-181. ISSN 1415-7128.

ALBERTI, Sonia (Org.) *Autismo e esquizofrenia na clínica da esquizo*. Rio de Janeiro: Marca D'água Livrarias e Editora, 1999.

ALBERTI, Sonia.; ELIA, Luciano. (Org.) *Clínica e pesquisa em psicanálise*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2000.

ALMEIDA, Dulce Barros de Almeida. . *'Do especial ao inclusivo? Um estudo da proposta de inclusão escolar da rede estadual de Goiás, no município de Goiânia'* . 2003. 204f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas

ALMEIDA, Gisella de Souza. *Uma escola inclusiva de referência no contexto da educação especial de Goiás*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás.

ALVAREZ, Anne e REID, Susan. *Autism and Personality. Findings from the Tavistock Autism Workshop*. London and New York: Routledge, 1999.

AULAGNIER, P. (1975) *La violencia de la interpretación, del pictograma al enunciado*. Buenos Aires: Amorrortu, 2010

_____. (1975) *The violence of the interpretation. From pictogram to Statement*. London: .Brunner – Routledge, 2001.

_____. (1984) *O aprendiz de historiador ao mestre feiticeiro: do discurso identificador ao discurso delirante*. São Paulo: Escuta, 1989.

_____. (1986) *Um intérprete em busca de sentido I*. São Paulo: Escuta, 1990a.

_____. *Um intérprete em busca de sentido II*. São Paulo: Escuta, 1990b.

BERNARDINO, Leda M. F. *Mais além do autismo: a psicose infantil e seu não Lugar na atual nosografia psiquiátrica*. Revista Psicol. Argumento, Curitiba, v. 28, n 61, p 111-119, abril/jun. 2010.

_____. *As psicoses não-decididas da infância: um estudo psicanalítico*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

BIRMAN, Joel. *Psicanálise, ciência e cultura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

BLEICHMAR, Silvia. (1984) *En los orígenes del sujeto psíquico*. Buenos Aires: Amorrortu, 2008.

_____. *Clínica Psicanalítica e Neogênese*. São Paulo: Annablume Edit, 2005.

_____. (1993) *La fundación de lo inconciente: Destinos de pulsión, destinos del sujeto*. Buenos Aires: Amorrortu, 2009a.

_____. *Inteligencia y simbolización. Una perspectiva psicoanalítica*. Buenos Aires, Editorial Paidós, 2009b.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. Index for inclusion: developing learning and participation in Schools. Bristol. Centre for Studies in inclusive Education. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2007

_____. Ministério da Educação e Cultura. *O processo de integração escolar dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais no sistema educacional brasileiro* – Série Diretrizes n. 11, Brasília, DF: MEC/SEESP, 1995, p. 13-14.

_____. O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001

_____. Saberes e práticas da inclusão : avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

_____. Documento subsidiário à política de inclusão / Simone Mainieri Paulon, Lia Beatriz de Lucca Freitas, Gerson Smiech Pinho. –Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

BRIZOLLA, Francéli. *Políticas públicas de inclusão escolar: “negociação sem fim”*. 2007. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul

BRUNETTO, Andréa. *Psicanálise e Educação. Sobre Hefesto, Édipo e outros desamparados dos dias de hoje*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2008.

BURSZTEJN, Claude . *A esquizofrenia ao longo da infância*. Rev. Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental (Online), VIII, 3, set/2005, p. 406-427. Texto originalmente publicado na revista *La Psychiatrie de l'Enfant*, Paris: Presses Universitaires de France, v. XLVI, fascículo 2, 2003.

CAMPOS, Erico B. V. *Figuras da representação na emergência da primeira tópica freudiana*. 2004. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de São Paulo.

CORIAT, Elsa. *El psicoanálisis – em La clínica de niños pequeños com grandes problemas*. Buenos Aires: Lazos, 2006.

DEMO, Pedro. *Pesquisa participante: mito e realidade*. Rio de Janeiro: Senac, 1984.

DUCROT, O. e TODOROV, T. (1972) *Dicionário Enciclopédico das Ciências da Linguagem*. São Paulo: Edit. Perspectiva, 2001.

FÁVERO, Eugenia A. G. *O direito à diferença na igualdade de direitos*, In Mantoan, M (org) *O desafio das diferenças nas escolas*. 2ª Ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FORBES, Jorge. *A conversação- em direção ao âmago da comunidade analítica*, 1998. Disponível em <http://www.jorgeforbes.com.br/br/contents.asp?s=23&i=73>. Acessado em: 07/02/07.

FREUD, Sigmund. (1891) *A interpretação das afasias*. Lisboa/Portugal:Edições 70, 1977.

_____ (1894) *As neuropsicoses de Defesa*, in *Obras Completas*. Vol III. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1974.

_____ (1895) *Projeto para uma Psicologia Científica*, v. I

_____ (1896) *Carta 52*, v. I.

_____ (1900) *A interpretação dos sonhos, parte II*, v. XV.

_____ (1911) *Notas sobre um caso de Paranóia*, v. XII.

_____ (1912) *Recomendações aos médicos que exercem a Psicanálise*, vol XII;

_____ (1915a) *As pulsões e seus destinos*, vol. XIV.

_____ (1915b) *A repressão*, vol. XIV.

_____ (1915c) *O inconsciente*, vol. XIV.

_____ (1921) *Psicologia das Massas e Análise do Eu*, vol XVIII.

_____ (1923a) *O ego e o id*, vol. XIX.

_____ (1923b) *Dois verbetes de enciclopédia*, vol XVIII.

_____ (1930) *O mal-estar na civilização*, vol XXI.

GUÉRIOS, Ettiéne e STOLTZ, Tania. *Educação e Alteridade*. São Carlos, Edufscar, 2010.

GURSKI, Roselene. *Cenas da Infância Atual: a família, a escola e a clínica*. Porto Alegre: Editora Unijuí, 2006

JERUSALINKY, Alfredo. (1993). *Psicose e autismo na infância: Uma questão de linguagem*. *Psicose*, 4 (9). Boletim da Associação Psicanalítica de Porto Alegre, RS.

_____. *Psicanálise e Desenvolvimento Infantil*. Porto Alegre: Artes e Ofícios Editora, 2004.

_____. *Saber falar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

KAUFMANN, Pierre. Dicionário de Psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1996.

KYRILLOS NETO, Fuad. e MOREIRA, Jaqueline Oliveira (orgs). *Pesquisa em Psicanálise transmissão na Universidade* Barbacena MG : EdUEMG, 2010.

KUPERMANN, Daniel. *Ousar Rir: humor, criação e psicanálise*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira Edit, 2003.

KUPFER, M. C. *Educação para o Futuro. Psicanálise e Educação*. São Paulo: Escuta, 2001.

KUPFER, M. C. e PETRI, R. "Por que ensinar a quem não aprende?". *Estilos da Clínica: Rev sobre a Infância com Problemas*, v 5, São Paulo, ISP, 2000.

LACAN, Jacques. *As psicoses (1955-1956)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1986 .

LAJONQUIÈRE, Leandro de. *De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens*. Petrópolis: Vozes, 1992.

_____. *Infância e Ilusão: escritos de psicanálise e educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. *A infância, a escola e os adultos*. In: *Anais do 5º Colóquio do LEPSI IP/FE-USP*. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100003&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 27 set. 2008.

_____. *Figuras do Infantil. A Psicanálise na vida cotidiana com a crianças*. Petrópolis, RJ: Edit. Vozes, 2010.

LAZNIK, M.-C.; textos compilados por Daniele Wanderley. Salvador: Ágalma, 2004.

LERNER, R. e KUPFER, M. C. *Psicanálise com crianças: clínica e pesquisa*. São Paulo: Escuta, 2008.

LOOS, Helga; SIMONATO, René; RODRIGUES, Susana. *Sobre o sentido do eu, do outro e da vida: considerações de uma ontologia acerca da alteridade e da resiliência*. In *Educação e Alteridade (Stolz e Guerios, organ)*. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. *Incluindo os excluídos da escola*. FE/UNICAMP:2000

MARIOTTO, R. M. *Cuidar, Educar e Prevenir: as funções da creche na subjetivação de bebês*. São Paulo: Escuta, 2009.

MILLER, Jacques A. *Problemas de pareja, cinco modelos*. In: *LA PAREJA Y EL AMOR. Conversación Clínica con Jacques-Alain Miller en Barcelona*. Buenos Aires, 2003. p 15-20.

OATLEY, Keith e JENKINS, Jennifer. *Compreender as emoções*. Porto Alegre: Instituto Piaget, 2002.

PAULON, S. M. *Documento Subsidiário à Política de Inclusão*. Brasília: Ministério Secretaria da Educação, Educação Especial, 2005.

PIERCE, S. *Semiótica*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

PLETSCH, D.; GLAT, R. *O ensino itinerante como suporte para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino; uma abordagem etnográfica*. Revista Ibero-Americana de Educação, 2007. Disponível em < <http://www.rieoli.org/esperiencias139.htm> > Acesso em 03 de nov. 2007.

POLETO, N. A. *Ressignificação do papel da escola especial e do professor especialista itinerante frente à inclusão educacional da criança com deficiência intelectual*, Portal Dia a dia da educação, Governo do PR, 9 maio de 2009. Disponível em: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/.../1069-4.pdf?.. Acesso em 09/08/2010

RAHME, Mônica Maria Farid. *Laço social e Educação: um estudo sobre os efeitos do encontro com o outro no contexto escolar*. 2010, 452f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

RIOS, Terezinha Azerêdo. *A ética na pesquisa e a epistemologia do Pesquisador*. Psicologia em Revista (Online), v. 12, p. 80-85, 2006

REVISTA LATINOAMERICANA DE PSICOPATOLOGIA FUNDAMENTAL- VIII , vol 3 p 395- 405.

SABOIA, C. *Autismo e novas perspectivas clínicas*. Estilos da Clínica, 2007, Vol XII, no 23, p. 78-89

SANTOS, Boaventura de Souza. *A construção multicultural da igualdade e da diferença*. *Oficina do CES*, n. 135, jan. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, 1999.

SANTOS, Catarina Angélica Silva. *Impasses na sala de aula de Matemática: Indisciplina, ensino-aprendizagem e subjetividade*. Dissertação (Mestrado em Educação) Belo Horizonte: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

SERENO, D. *O acompanhante terapêutico e Educação Inclusiva*. In Revista Psyché, setembro, ano/volume X, numero 018, Universidade São Marcos, São Paulo p 167-179.

SILVA, Esther Giacomini. *O perfil docente para a educação inclusiva: uma Análise das atitudes, habilidades sociais e o perfil escolar inclusivo*. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

SOLER, Collete. *O inconsciente a céu aberto da Psicose*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007

TENDLARZ, Silvia. *De que sofrem as crianças?* Rio de Janeiro: Sette Letras, 1997.

THÁ, Fabio. *Categorias Conceituais da Subjetividade*. São Paulo, AnnaBlume, 2007.

VIOLANTE, Maria Lucia Vieira. *Piera Aulganier: uma contribuição contemporânea à Obra de Freud*. São Paulo: Via lettera Editora, 2001.

YÁÑEZ, Zulema. *Aspectos Instrumentais na Psicose: Reflexões para uma Educação Inclusiva*, in *Escritos Da Criança*, n 6. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 2001.